



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

**Ana Teresa Brás**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

junho 2012

## **Resumo**

O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda. De acordo com o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada do referido curso de mestrado habilitador à docência, neste relatório apresentam-se os dois estágios realizados, em pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, constando de três componentes essenciais: (1) o Enquadramento institucional (organização e administração escolar, e caracterização socioeconómica e psicopedagógica da turma de estágio), (2) a descrição do processo de Prática de Ensino Supervisionada fundamentada numa reflexão de todo o percurso de formação realizado e (3) a apresentação de um trabalho de investigação no contexto educativo de pré-escolar, ao nível da área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, relativamente a uma prática docente suscetível de melhorar as aptidões sociais das crianças do grupo onde decorreu o estágio.

Neste sentido foi realizada uma avaliação da modificação das aptidões sociais de uma turma do pré-escolar após a implementação de uma prática pedagógica estruturada e direcionada para a aquisição de competências sociais. Este programa de intervenção inserido na planificação realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no nível pré-escolar, foi construído com base em situações do quotidiano das crianças, privilegiando-se a componente lúdica dos contextos de aprendizagem, procurando motivá-las para o envolvimento, com vista a promover o seu harmonioso desenvolvimento social.

Os resultados obtidos sugerem que a introdução deste tipo de programas de intervenção educacional, promotores das aptidões sociais das crianças e suas competências sociais poderá constituir uma mais-valia na idade pré-escolar, levando a determinadas mudanças ao nível das relações sociais das crianças com adultos e pares, favorecendo comportamentos prossociais.

### **Palavras chave:**

Aptidões sociais  
Formação Pessoal e Social  
Prática de Ensino Supervisionada  
Pré-escolar

## Abstract

The present training report is part of the master of Science (henceforth MSc) in Pre-school Education and Basic Education of the School of Education, Communication and Sports of the Polytechnic Institute of Guarda, Portugal. According to the *Supervised Teaching Practice regulation* of the above mentioned MSc, this report is on a teacher training done in a nursery school and in a primary school which consisted of three essential parts: (1) institutional framework (school organisation and administration and socioeconomic and psycho-pedagogical characterisation of the teacher training class), (2) description of the ‘Supervised Teaching Practice’ process based on an analysis of the teaching process carried out and (3) the presentation of a research work within the pre-school educational context, in the field of ‘Social and Personal Education’ which may lead to improved social skills within the group of children where the teacher training was done.

In order to accomplish this, after the teaching training with the pre-school class which focussed on the acquisition of social competence, an assessment of the modified social skills within the class was carried out. These activities were included in the pre-school lesson planning during the ‘Supervised Teaching Practice’. They were developed based on children’s daily life situations, focussing mainly on using games in the learning contexts. The aim of these games was to motivate and involve the children in order to enhance their balanced social development.

The results obtained suggest that the introduction of this type of learning activities may be an asset in Pre-school Education because they develop both children’s social skills and social competence. Moreover, this type of learning activities may also lead to changes in children’s social interaction with both adults and their peers which may favour pro-social behaviour.

### Keywords:

Social skills  
Social and personal education  
Supervised teaching practice  
Pre-school education

## Índice Geral

|   |        |
|---|--------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 1      |
| <b>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL</b>  | 5      |
| Contextualização  | 7      |
| <b>Parte A Prática de Ensino Supervisionada I (Pré-Escolar)</b>                       | 8      |
| A1. Organização e administração escolar   | 8      |
| A1.1. Caracterização do meio  | 8      |
| A1.2. Caracterização da instituição escolar   | 9      |
| A1.2.1. Recursos humanos  | 10     |
| A1.2.2. Recursos materiais  | 10     |
| A1.2.3. Sala de atividades  | 12     |
| A2. Caracterização do grupo de crianças   | 17     |
| A2.1. Caracterização socioeconómica   | 17     |
| A2.2. Caracterização psicopedagógica  | 18     |
| <b>Parte B Prática de Ensino Supervisionada II (1º Ciclo do Ensino Básico)</b>        | 25     |
| B1. Organização e administração escolar   | 25     |
| B1.1. Caracterização do meio  | 25     |
| B1.2. Caracterização da instituição escolar   | 26     |
| B1.2.1. Recursos humanos  | 27     |
| B1.2.2. Recursos materiais  | 28     |
| B1.2.3. Sala de aula  | 28     |
| B2. Caracterização da turma   | 29     |
| B2.1. Caracterização socioeconómica   | 29     |
| B2.2. Caracterização psicopedagógica  | 33     |
| <br><b>CAPÍTULO II: DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>     | <br>35 |
| Contextualização  | 37     |
| <b>Parte A A experiência de PES I: Reflexos e reflexões do estágio em Pré-Escolar</b> | 39     |
| A1. Período de observação   | 39     |
| A2. Planificação das atividades   | 42     |
| A2.1. Área da Formação Pessoal e Social   | 45     |
| A2.2. Área de Expressão e Comunicação   | 47     |



|  |     |
|--|-----|
| A2.2.1. Domínio das Expressões   | 47  |
| A2.2.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  | 48  |
| A2.2.3. Domínio da Matemática  | 51  |
| A2.3. Área de Conhecimento do Mundo  | 52  |
| A3. Avaliação  | 54  |
| A4. Considerações finais   | 55  |
| <b>Parte B A experiência de PES II: Reflexos e reflexões do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico</b> | 57  |
| B1. Período de observação  | 57  |
| B2. Planificação das atividades  | 59  |
| B2.1. Língua Portuguesa  | 65  |
| B2.2. Matemática   | 67  |
| B2.3. Estudo do meio   | 69  |
| B2.4. Expressões   | 70  |
| B2.5. Áreas curriculares não disciplinares   | 74  |
| B3. Avaliação  | 76  |
| B4. Considerações finais   | 77  |
| <br><b>CAPÍTULO III: AS APTIDÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS EM PRÉ-ESCOLAR</b>                             | 79  |
| Introdução   | 81  |
| 1. Enquadramento teórico   | 83  |
| 1.1. O desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos   | 83  |
| 1.2. As competências sociais e o pré-escolar   | 85  |
| 1.3. O papel do educador de infância no âmbito das interações sociais                                | 87  |
| 2. Parte empírica  | 89  |
| 2.1. Problema e hipóteses de investigação  | 89  |
| 2.2. Metodologia   | 91  |
| 2.2.1. Amostra   | 91  |
| 2.2.2. Instrumentos  | 92  |
| 2.2.3. Plano e procedimentos   | 94  |
| 3. Apresentação e discussão dos resultados   | 97  |
| 3.1. Análise descritiva  | 97  |
| 3.2. Análise inferencial   | 102 |
| 4. Conclusões e considerações finais   | 103 |

## **BIBLIOGRAFIA**

107

Anexos

115

## Índice de Quadros

|                 |   |    |
|-----------------|---|----|
| <b>Quadro 1</b> | Rotina diária da sala de atividades   | 15 |
| <b>Quadro 2</b> | Lista de verificação para caracterização do grupo de crianças                     | 23 |
| <b>Quadro 3</b> | Lista dos principais recursos materiais existentes na Escola Básica do Bonfim     | 28 |
| <b>Quadro 4</b> | Exemplos de estratégias em função das prioridades de aprendizagem                 | 63 |
| <b>Quadro 5</b> | Participação da turma nas atividades do Plano Anual das atividades do agrupamento | 64 |
| <b>Quadro 6</b> | Itens avaliados das aptidões sociais  | 93 |
| <b>Quadro 7</b> | Programa de intervenção para o grupo de pré-escolar                               | 95 |

## Índice Figuras

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Figura 1</b>  | Planta do jardim-de-infância Guarda-Gare.  | 9   |
| <b>Figura 2</b>  | Planta esquemática da sala de atividades.  | 12  |
| <b>Figura 3</b>  | Distribuição do grupo de crianças de acordo com a idade e o género.                                      | 17  |
| <b>Figura 4</b>  | Habilitações académicas dos pais das crianças da sala 1.   | 18  |
| <b>Figura 5</b>  | Planta da sala de aula 1 (Turma B15).  | 29  |
| <b>Figura 6</b>  | Caracterização da turma relativamente ao género (n=25).  | 30  |
| <b>Figura 7</b>  | Caracterização da turma relativamente ao nº de irmãos dos alunos (n=25).                                 | 30  |
| <b>Figura 8</b>  | Caracterização dos pais dos alunos da turma ao nível das habilitações académicas (n=50).                 | 31  |
| <b>Figura 9</b>  | Distribuição dos alunos da turma pelos diferentes locais/instituições após as atividades letivas (n=25). | 32  |
| <b>Figura 10</b> | Distribuição dos alunos da turma em função do modo como ocupam os tempos livres (n=25).                  | 33  |
| <b>Figura 11</b> | Distribuição da amostra por idade e género.  | 92  |
| <b>Figura 12</b> | Frequência do nº de observações (n=90) para as componentes da aptidão social no pré-teste.               | 98  |
| <b>Figura 13</b> | Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Cooperação Social no pré-teste.                  | 99  |
| <b>Figura 14</b> | Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Interação Social no pré-teste                    | 100 |
| <b>Figura 15</b> | Frequência do nº de observações (n=90) para as componentes da aptidão social no pós-teste.               | 101 |
| <b>Figura 16</b> | Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Interação Social no pós-teste.                   | 102 |

## Índice Anexos

|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| <b>Anexo A</b>  | Recursos materiais da instituição do pré-escolar.                            | 115 |
| <b>Anexo B</b>  | Sala de atividades pré-escolar.  | 116 |
| <b>Anexo C</b>  | Instituição escolar 1º CEB.  | 118 |
| <b>Anexo D</b>  | Livro construído como prenda Dia do Pai                                      | 119 |
| <b>Anexo E</b>  | Diapositivos “Todos no Sofá”   | 121 |
| <b>Anexo F</b>  | História “Um dia na floresta”  | 123 |
| <b>Anexo G</b>  | Canção “Coelhinho da Páscoa”   | 126 |
| <b>Anexo H</b>  | Materiais usados no jogo dramático   | 127 |
| <b>Anexo I</b>  | Poema “Figuras geométricas”  | 128 |
| <b>Anexo J</b>  | Atividades promotoras da emergência da escrita em pré-escolar                | 129 |
| <b>Anexo K</b>  | Atividades promotoras da emergência da leitura em pré-escolar                | 131 |
| <b>Anexo L</b>  | Atividade matemática com sinais de trânsito (formação de conjuntos)          | 133 |
| <b>Anexo M</b>  | Exemplos de exploração de conteúdos matemáticos em pré-escolar               | 134 |
| <b>Anexo N</b>  | Atividades no exterior (Quinta da Maunça)                                    | 135 |
| <b>Anexo O</b>  | Atividades no exterior   | 136 |
| <b>Anexo P</b>  | Atividades património natural  | 137 |
| <b>Anexo Q</b>  | Atividade com um biólogo   | 140 |
| <b>Anexo R</b>  | Novos espaços criados e atividades desenvolvidas                             | 141 |
| <b>Anexo S</b>  | Sala do 1º CEB no pré-escolar  | 143 |
| <b>Anexo T</b>  | Exemplos de atividade de escrita   | 144 |
| <b>Anexo U</b>  | Exemplo de atividade de Língua Portuguesa (conhecimento explícito da língua) | 147 |
| <b>Anexo V</b>  | Materiais manipuláveis utilizados em atividades de matemática                | 149 |
| <b>Anexo X</b>  | Visita de estudo ao quartel dos bombeiros (Estudo do meio)                   | 152 |
| <b>Anexo W</b>  | Atividades de Expressão Plástica (interdisciplinaridade)                     | 154 |
| <b>Anexo Y</b>  | Atividades de Expressão Dramática  | 155 |
| <b>Anexo Z</b>  | Grelhas de avaliação das expressões  | 156 |
| <b>Anexo AA</b> | Fichas de trabalho   | 160 |
| <b>Anexo AB</b> | Material didático utilizado na intervenção pedagógica                        | 165 |

## Listagem de abreviaturas

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>1º CEB</b>    | Primeiro ciclo do ensino básico   |
| <b>AEAUG</b>     | Agrupamento de escolas da área urbana da Guarda                                 |
| <b>AEC</b>       | Atividades de enriquecimento curriculares                                       |
| <b>CAF</b>       | Componente apoio à família  |
| <b>CS</b>        | Cooperação social   |
| <b>ESECD-IPG</b> | Escola Superior de Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda    |
| <b>IS</b>        | Interação social  |
| <b>ME</b>        | Ministério da educação  |
| <b>ME-DEB</b>    | Ministério da educação- Departamento educação básica                            |
| <b>ME-DGIDC</b>  | Ministério da educação- Direcção geral da Inovação e desenvolvimento curricular |
| <b>OCEPE</b>     | Orientações curriculares para a educação pré-escolar                            |
| <b>PES</b>       | Prática de Ensino Supervisionada  |
| <b>PKBS-2</b>    | <i>Preschool and Kindergarten Behavior Scales Version 2</i>                     |

# INTRODUÇÃO

De acordo com o estabelecido no regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos cursos de mestrado habilitadores à docência previstos no decreto-lei n.º 43/2007, designadamente o mestrado de Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a funcionar na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda (ESECD-IPG) realizaram-se dois estágios, e elaborou-se o presente relatório final.

A PES decorre nos estabelecimentos de ensino com os quais a ESECD-IPG celebra protocolos de estágio, distribuindo-se aleatoriamente os grupos de estágios pelos referidos estabelecimentos, (as escolas cooperantes), os quais recebem orientação de um professor supervisor da ESECD, e a de um professor/educador cooperante, o professor titular da turma em causa.

O trabalho de estágio desenvolvido realizou-se ao nível de dois domínios, o pré-escolar, no âmbito de PES I e o 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) correspondente a PES II, sendo que no primeiro estágio não foi viável a constituição de grupo de estágio contrariamente ao segundo estágio no qual formámos um par.

De acordo com o decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, no decurso da PES dos cursos de mestrado habilitadores à docência, ao estagiário exige-se a conceção do seu plano de formação, pela prestação do serviço de regência docente, incluindo a observação e posterior participação na planificação, ensino e avaliação das atividades a desenvolver dentro e fora da sala de aula.

O estágio em contexto de pré-escolar decorreu entre 1 de março e 16 de junho de 2011, na sala 1 do jardim-de-infância de Guarda-Gare, do agrupamento de S. Miguel, na freguesia de S.Miguel, da cidade da Guarda, sob a supervisão da Professora *Francisca Oliveira*. O grupo era constituído por 19 crianças, tendo como educadora de infância *Mariana Presa*.

Não se tendo formado um grupo de estágio tivemos a oportunidade de realizar individualmente este módulo de PES, assumindo semanalmente a planificação e orientação das atividades no decurso dos três dias semanais das sessões letivas previstas.

O estágio ao nível do 1º CEB foi realizado sob a supervisão da Professora *Elisabete Brito* tendo decorrido entre 12 de outubro de 2011 e 1 de fevereiro de 2012, na Escola Básica do Bonfim, pertencente ao agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, com sede na Escola de Santa Clara, na freguesia da Sé, na cidade da Guarda. A turma, B15, do 2º ano de escolaridade, tinha como professor titular o professor *José Neto*, sendo constituída por 25 alunos. Formámos grupo de estágio com a colega *Dina Ribeiro da Silva*, o qual funcionou em esquema rotativo de regências semanais, de 2ª a 4ª feira.

Em ambos os estágios, desde o primeiro momento, houve uma elevada motivação pessoal traduzida num envolvimento ativo no processo, tendo sido vista como uma

oportunidade de um contacto sério e profundo com a atividade profissional para a qual nos sentimos vocacionadas e que gostaríamos de vir a desempenhar, num futuro próximo.

Terminados os períodos de trabalho de estágio foram elaborados os respetivos *dossiers* de estágio pedagógico, perspetivando-se esses instrumentos como suporte ao presente documento, o relatório final de estágio, no qual consta todo o percurso pessoal de formação realizado no âmbito da PES, dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo procedemos a um enquadramento institucional explanando-se a organização e administração escolar bem como a caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas onde decorreram os estágios. Descrevemos ambos os contextos educativos através da caracterização do meio onde se inserem as instituições, da própria caracterização dos espaços físicos e respetivos recursos humanos e materiais, quer a um nível global de toda a instituição, quer a um nível mais específico da sala de atividades/sala de aula onde realizámos a PES. Caracterizamos seguidamente o grupo/turma de educandos do ponto de vista socioeconómico e psicopedagógico.

O segundo capítulo contempla uma descrição do processo da PES, concebida mediante uma reflexão profunda fundamentada na auto e heteroavaliação de toda a experiência vivida em cada um dos estágios. Evidenciamos, em postura reflexiva, a pertinência do período de observação e o modo como decorreu no terreno, bem como o procedimento da planificação, lecionação e avaliação das atividades desenvolvidas, tendo como ponto de partida as diferentes áreas de conteúdo/áreas disciplinares relativas aos dois ambientes educativos em foco.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos um desenho de investigação delineado em contexto de prática pedagógica ao nível de pré-escolar, incidindo concretamente na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, no qual sentimos reforçada a importância de se atender a um harmonioso desenvolvimento social das crianças, bem como do treino de aptidões sociais por parte de todos aqueles que têm a responsabilidade de as educar e de acompanhar o seu crescimento. Os educadores devem estar conscientes da importância das crianças adquirirem competências sociais com vista a que aquelas experimentem uma adequada adaptação e superação, nos diferentes desafios que venham a ter ao longo da existência. Para Vale (2009) a instituição escolar deve *ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais* que as tornem aptas a assumir diferentes papéis enquanto cidadãs, membros ativos na sociedade a que pertencem. A autora refere ainda que o papel do educador será, sempre que lhe for possível, o da criação de estratégias que levem as crianças a ultrapassar eventuais dificuldades, podendo evitar ou minimizar problemas de comportamento inclusivamente em crianças pautadas por menores habilidades ao nível do desenvolvimento social. Neste contexto, desenvolvemos um trabalho empírico baseado na avaliação da



modificação das aptidões sociais de uma turma do pré-escolar após a implementação de uma prática pedagógica estruturada, inserida na planificação realizada no decurso de PES I, em pré-escolar, a qual foi direcionada para o treino das competências sociais.

A parte inicial deste último capítulo inclui um enquadramento teórico da temática em estudo, subdividida em três itens: (1) o desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos; (2) as competências sociais e (3) o papel do educador de infância no âmbito das interações sociais e o pré-escolar. Por último, apresentamos um trabalho de investigação, enfatizando-se o problema e hipóteses de investigação, a metodologia utilizada, amostra, métodos e a intervenção pedagógica proposta como ainda a discussão dos resultados e as considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL**

|   |    |
|---|----|
| Contextualização .....  | 7  |
| <b>Parte A</b> Prática de Ensino Supervisionada I (Pré-Escolar) |    |
| A1.Organização e administração escolar .....                    | 8  |
| A2.Caracterização do grupo de crianças .....                    | 17 |
| <b>Parte B</b> Prática de Ensino Supervisionada II (1º CEB)     |    |
| B1.Organização e administração escolar .....                    | 25 |
| B2.Caracterização da turma .....                                | 29 |

## Contextualização

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular do curso de mestrado Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) previsto no decreto-lei n.º 43/2007, a decorrer na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD-IPG). A referida unidade curricular está consagrada no processo regulamentar n.º 412/2011, publicado em Diário da República, 2.ª Série - n.º 131, de 11 de julho de 2011, e integra-se no plano curricular do mestrado supra citado, habilitador à docência, nomeadamente no 2º e 3º Semestres, englobando a realização de dois estágios, em contexto de pré-escolar e em 1º CEB respetivamente. Do contacto com estes contextos educativos, pretende-se que o estagiário desenvolva competências de observar e refletir acerca dos comportamentos das crianças/alunos e do grupo/turma em situações de interação social, da orgânica e funcionamento das instituições escolares e do trabalho pedagógico aí desenvolvido. Posteriormente, com base num período inicial de observação educacional, o estagiário procede à planificação de atividades, colaborando na conceção de propostas educativas com vista a proporcionar aprendizagens significativas aos educandos, visando um desempenho adequado à prática profissional da docência.

Apresentamos neste capítulo o enquadramento institucional e a caracterização do grupo/turma referentes aos dois estágios realizados no âmbito da unidade curricular de PES, subdividida em PES I e PES II.

O estágio de PES I, decorrido em contexto de pré-escolar, entre 1 de março e 16 de junho de 2011, na sala 1 do jardim-de-infância de Guarda-Gare, sob a supervisão da Professora *Francisca Oliveira* tendo como professora cooperante a educadora *Mariana Presa*.

O estágio de PES II, ao nível do 1º CEB, realizado entre 12 de outubro de 2011 e 4 de fevereiro de 2012, na turma de 2º ano da Escola Básica do Bonfim, tendo sido supervisionado pela Professora *Elisabete Brito* e como professor cooperante o professor *José Neto*.

## **Parte A Prática de Ensino Supervisionada I (Pré-Escolar)**

### **A1. Organização e administração escolar**

A instituição onde desenvolvemos a PES I foi o jardim-de-infância da Guarda-Gare, instituição de atendimento educativo formal da rede pública, pertencente ao agrupamento de S. Miguel, na cidade da Guarda, na freguesia de S. Miguel.

Todo o enquadramento institucional faz cumprir os princípios e objetivos previstos no decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

O agrupamento de Escolas de S. Miguel da Guarda é constituído por 14 jardins-de-infância, por 13 escolas do 1º CEB e pela Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Miguel (escola sede). Como documento de referência do agrupamento referimos o Projeto Educativo, aprovado para o triénio 2008/2011, consagrado no decreto-lei anteriormente referido, definindo a orientação educativa da escola numa perspetiva de construção de autonomia. Pretendendo o agrupamento fazer cumprir a missão a que se propõe: *a formação integral do aluno como pessoa autónoma, interveniente, solidária, informada e democrática*.

#### **A1.1. Caracterização do meio<sup>1</sup>**

O jardim-de-infância de Guarda-Gare começou a funcionar nas atuais instalações no ano letivo 2001/2002, um edifício construído de raiz, inserindo-se numa zona residencial da cidade da Guarda denominada Guarda-Gare. A estação de caminho-de-ferro implantada na zona desde 1920 foi recentemente renovada, facto que contribuiu para o desenvolvimento desta zona da cidade. A freguesia de S. Miguel é a mais recente freguesia criada na cidade da Guarda e em termos de evolução demográfica, nas últimas décadas do século XX, caracterizou-se por um forte crescimento populacional. Foram as atividades relacionadas com as pequenas e médias indústrias as geradoras de emprego que fixaram, nessa altura, jovens casais nesta freguesia. No entanto, atualmente verifica-se uma grande crise económica provocada pelo encerramento de grande número dessas indústrias.

Nas proximidades desta instituição encontram-se diversos centros de interesse para as crianças nomeadamente diversos espaços de apoio à rede escolar, os quais poderão constituir uma mais-valia na formação das crianças (quatro escolas do 1º CEB, duas escolas básicas dos 2º e 3º CEB, ludoteca, pavilhão desportivo, o Parque Urbano do Rio Diz: um potencial espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas ao ar livre, proporcionando um maior contacto

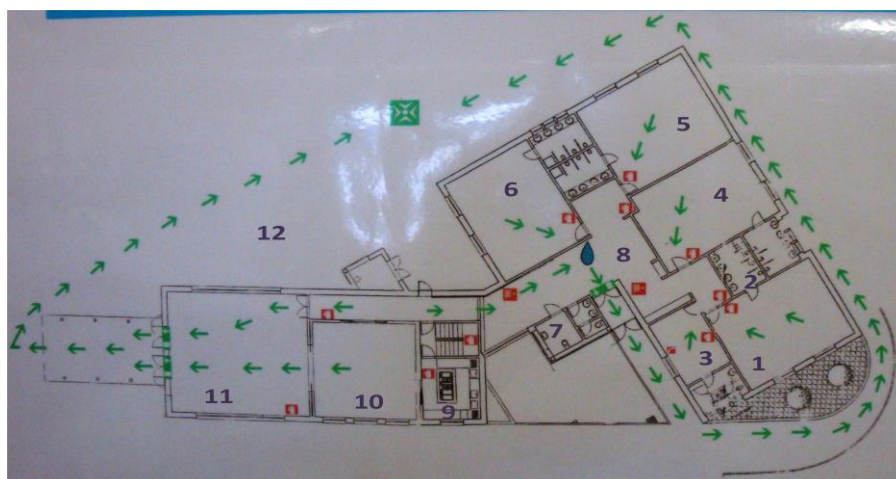
---

<sup>1</sup> A partir de dados recolhidos no Projeto Educativo de S. Miguel 2008/2011

com a natureza). Neste contexto é de referir ainda a localização da maior Escola do 1º CEB da cidade, a qual dispõe de uma biblioteca escolar bem equipada e que, por vezes, é utilizada por este jardim-de-infância, contribuindo assim para o enriquecimento das aprendizagens das crianças.

### A1.2. Caracterização da instituição escolar

O jardim-de-infância da Guarda-Gare surgiu há mais de duas décadas, logo após a implantação da rede pública de educação pré-escolar em Portugal. Este jardim-de-infância começou a funcionar com duas salas de atividades nas antigas instalações da Casa do Povo, adaptadas a esse fim. Devido à crescente procura da instituição houve necessidade de ampliá-la. Atualmente o jardim-de-infância é um edifício construído de raiz pela Câmara Municipal da Guarda, no ano 2001 (projeto financiado pelo Ministério da Educação e cofinanciado pela União Europeia). Trata-se de um edifício amplo dotado de boas condições físicas, no qual os diversos espaços respeitam as normas ministradas pelo Ministério da Educação relativamente às questões de luminosidade, dimensões e insonorização. Na Figura 1 encontra-se retratada a planta do edifício do jardim-de-infância Guarda-Gare.



#### Legenda

- |  |  |
|--|--|
| 1-Sala 1 de atividades (estágio)                   | 7-Instalações sanitárias para funcionárias e adaptadas a pessoas portadoras de deficiência |
| 2-Instalações sanitárias da sala 1                 | 8-Hall da instituição  |
| 3-Sala do corpo docente                            | 9-Cozinha  |
| 4-Sala de atividades (educadora <i>Cecília</i> )   | 10-Refeitório  |
| 5-Sala de atividades (educadora <i>Conceição</i> ) | 11-Salão polivalente   |
| 6-Sala de atividades (educadora <i>Goretti</i> )   | 12-Espaço exterior   |

**Figura 1.** Planta do jardim-de-infância Guarda-Gare.

Encontra-se dotado de um hall de acesso a todo o edifício, quatro salas de atividades que dispõem de instalações sanitárias, uma cozinha, um refeitório, um salão polivalente, duas instalações sanitárias (uma casa de banho para funcionárias, uma casa de banho para deficientes), uma sala para o corpo docente (com arrumos e casa de banho), uma cave (com duas salas de apoio e casa de banho) e um espaço exterior.

Todos os espaços destinados às crianças situam-se no mesmo piso. As salas de atividades possuem casas de banho adaptadas às idades das crianças. O salão polivalente é um espaço amplo equipado com materiais para diversas atividades lúdicas, motoras e pedagógicas. Os materiais utilizados no revestimento das paredes e do chão são de fácil limpeza.

#### **A1.2.1. Recursos humanos**

O corpo docente é formado por quatro educadoras sendo uma delas a Coordenadora de estabelecimento. Três das educadoras dispõem da colaboração de uma assistente operacional, tendo a quarta educadora o apoio permanente de um elemento pertencente ao Programa Ocupacional de Emprego (POC). De referir ainda a intervenção de uma educadora de infância de apoio educativo e uma outra educadora que presta apoio a crianças com dificuldades de diversa ordem embora não se encontrem sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As quatro animadoras culturais, assistentes técnicas, asseguram a componente não letiva de Componente de Apoio à Família (CAF) que funciona no salão polivalente. A instituição conta ainda com a prestação de um professor de Educação Física e com um professor de Educação Musical. Trabalham também na instituição outras duas pessoas do POC e três elementos que têm a seu cargo a cozinha.

#### **A1.2.2. Recursos materiais**

Quanto aos equipamentos e materiais esta instituição recebeu da parte da autarquia mobiliário em madeira bem como material diverso destinado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas pelas crianças (atividades de Expressão Físico Motora, Dramática e Musical). No salão polivalente existe a maior parte desse material, que estando disponível para as crianças é também utilizado em diversas situações no decorrer da prática letiva assim como durante a CAF, a cargo das animadoras.

Através desses materiais as crianças podem realizar momentos de jogo simbólico recorrendo a jogos de construção ou em pequenas áreas organizadas para aquele fim. Neste salão existe ainda um armário para o referido material utilizado em atividades de Expressão

Físico Motora de que são exemplo as bolas, os pinos, as cordas e os arcos. Aí encontram-se ainda diversos triciclos.

No salão polivalente encontra-se material audiovisual como uma televisão, um rádio e um leitor de CD.

Existe na instituição outro tipo de material audiovisual, para além do material informático nas salas de atividades e na sala das educadoras. Refira-se a presença de um retroprojetor, um projetor de diapositivos, uma televisão e um leitor de cassetes VHS e DVD.

No hall principal encontram-se três estantes com livros, uma pequena biblioteca, *Biblioteca Arco-íris* (Anexo A) que serve de apoio à prática pedagógica possibilitando às educadoras a reposição de novos livros nas áreas da leitura das respetivas salas de atividade.

Próximo desse espaço encontra-se um armário interno onde se arrumam os materiais de plástico utilizados no espaço exterior (baldes, pás, ancinhos, regadores). Ainda nesse grande hall, junto à sala das educadoras, encontra-se um outro armário embutido na parede onde se encontra uma série de jogos e materiais didáticos que podem ser utilizados a qualquer momento por cada educadora que poderá ir trocando os materiais lúdicos presentes nas respetivas salas, especificamente nas áreas de jogos e construção. De referir ainda que na sala das educadoras existem dois armários com materiais didáticos, livros, enciclopédias, CD, cassetes VHS e DVD que estão disponíveis para utilização e pesquisa por parte de todo o corpo docente. Ali encontra-se também disponível para uso um conjunto de instrumentos musicais (maracas, um xilofone, pandeiretas e um triângulo).

No piso inferior existe uma arrecadação onde se encontram arrumados diversos materiais construídos pelos elementos da instituição e que serviram de suporte a atividades festivas e outras iniciativas, como disfarces usados em festas de Carnaval e em algumas peças de teatro, adereços natalícios entre outros e que poderão vir a ser reutilizados.

### **A1.2.3. Sala de atividades**

#### ***Organização espacial da sala de atividades***

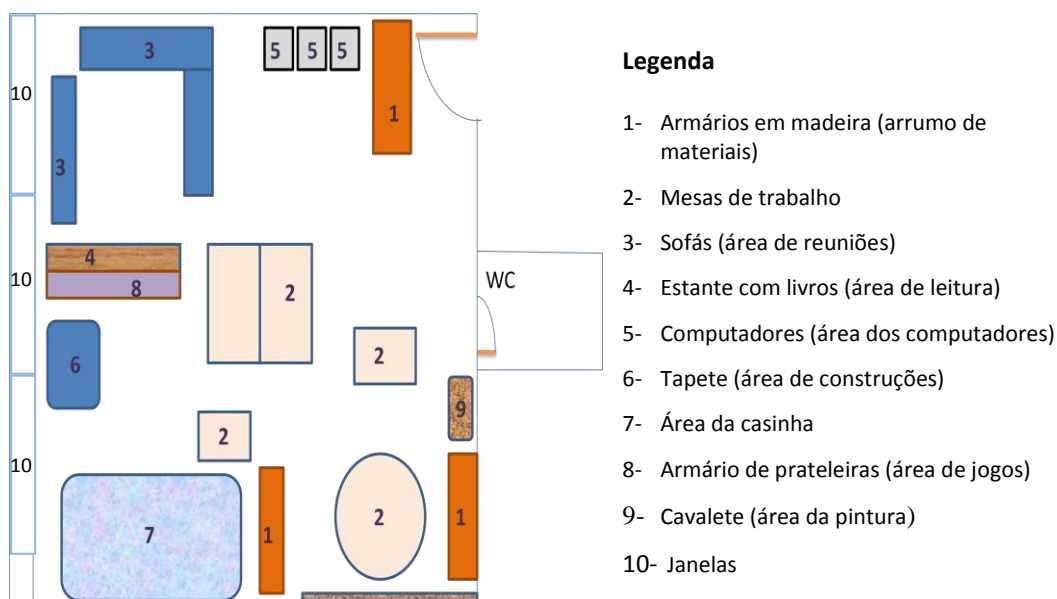
*A educação de infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos)* (Zabalza, 2008:50).

O espaço em jardim-de-infância assume um papel preponderante pretendendo-se que, de acordo com a sua própria organização, este venha a ser promotor de uma dinâmica geral de aprendizagens. Neste contexto é importante que o espaço seja concebido segundo uma



determinada intencionalidade educativa, proporcionando-se às crianças vivências de descoberta e construção de aprendizagens, procurando-se sempre privilegiar a autonomia individual das crianças e do grupo. Uma sala de atividades de educação pré-escolar *deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção. Deve conter materiais de todos os tipos* (Zabalza, 2008:53).

A sala 1 (Anexo B) encontra-se dividida em áreas de interesse, a *área de leitura*, dos *jogos*, a da *casinha*, as de *plasticina*, *desenho*, *pintura e corte*, *colagem* e a dos *computadores*. Todas elas estão identificadas por cartazes que dão indicação do número máximo de crianças em cada área de atividades. Na Figura 2 apresenta-se, em esquema, a planta da sala 1, a sala de atividades. Coube à educadora, no início do ano letivo, a organização do espaço e respetiva distribuição das áreas, a qual foi feita tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças, projetos a desenvolver e questões de funcionalidade.



**Figura 2.** Planta esquemática da sala de atividades.

Na *área da leitura* existem umas almofadas (sofás) coincidindo este espaço com o que é destinado aos momentos de diálogo da educadora com o grande grupo. Situa-se numa das extremidades da sala, junto a uma das duas janelas, permitindo a entrada de luz solar. Encontra-se afastada das outras áreas, sendo separada pelo próprio armário expositor que contem os livros. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar *é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética* (ME-DGIDC, 2007a:70).

Sendo este espaço coincidente com o das reuniões em grande grupo, é aqui que se desenrola a rotina matinal de acolhimento das crianças bem como diversos tempos de diálogo e interação criança/educadora. Assim, na parede existem diversos quadros como o das *presenças*, o das *tarefas*, o dos *aniversários*, e ainda o do *calendário e estação do ano*.

A *área dos jogos* (Anexo B) é contígua à *área da leitura*, situando-se junto à mesma parede, próxima da outra janela. Na parte posterior do móvel expositor dos livros existe em paralelo um armário de prateleiras contendo diversos jogos didáticos de construção, puzzles, legos, dominós, entre outros que podem ser utilizados quer nas mesas ali próximas quer no chão, onde existe um grande tapete para o efeito.

Todos os materiais desta área estão etiquetados de acordo com o tipo de jogo. O estado de conservação que apresentam é adequado, encontrando-se limpos e acessíveis às crianças.

A *área da casinha* (Anexo B) inclui mobiliário atrativo como equipamentos de cozinha e mobílias de um quarto de bebé (cama, roupeiro). Neste espaço encontram-se ainda diversos acessórios como um carrinho de bebé, bonecos e respetivas roupas, uma mesa de cozinha e cadeiras, loiças e talheres, vassoura e pá. Como o próprio nome sugere, esta área representa uma casa onde há diversos espaços: a cozinha, a sala de estar e o quarto. *Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal* (ME-DGIDC, 2007a:59).

As *áreas da pintura, do desenho e a do corte e colagem* estão confinadas a um espaço físico comum (Anexo B), onde se localiza a maior mesa de trabalho da sala. Em torno deste espaço encontram-se armários com os respetivos materiais de Expressão Plástica: um com material de desenho (folhas de diversos tipos, lápis de carvão, de cera e de cor, marcadores) e instrumentos para cortar (tesouras, pico e almofadas), outro com materiais de desperdício utilizados em construções plásticas a 3D. Nesse local encontra-se ainda um cavalete de madeira, onde as crianças se dirigem para poderem pintar em folhas, presas com molas, acedendo a pincéis e tintas de água. Neste espaço aproveita-se a parede que o envolve com um grande placard para exposição dos trabalhos realizados, sobretudo os que resultam de atividades orientadas, permitindo que as crianças e os pais acompanhem o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

À entrada da sala encontra-se a *área dos computadores* com três equipamentos informáticos para as crianças (Anexo B).

As instalações sanitárias da sala 1 (Anexo B) são utilizadas regularmente pelo grupo nas rotinas de higiene (antes da ida ao lanche matinal e do almoço, lavagem dos dentes quando regressam à sala pelas 14h e antes da saída da sala às 16h). As casas de banho dispõem de um

grande espelho, ao nível das crianças, que acompanha a parede onde estão os lavatórios. Existem três sanitas, uma de adultos e as outras duas de tamanho pequeno. Possui ainda um polibã.

Os espaços na sala estão adequadamente divididos possibilitando que se possa ter uma percepção geral de todas as crianças em simultâneo. Os diversos espaços da sala são utilizados ao longo de um dia de atividades tendo as crianças a oportunidade de escolher livremente uma área de interesse nos momentos de brincadeira livre.

O mobiliário existente na sala encontra-se em bom estado de conservação e é adequado às atividades pedagógicas que ali se desenvolvem diariamente, sendo compatível com o tamanho das crianças permitindo-lhes que estas autonomamente acedam aos materiais pretendidos: *Um espaço bem montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance da criança dá-lhe muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto* (Vasconcelos, 2008:173).

A organização do espaço baseia-se no modelo curricular *High/Scope* que preconiza um ambiente envolvente rico em solicitações, promotor do desenvolvimento cognitivo, no qual o espaço constitui um meio fundamental de aprendizagem, atribuindo-se como uma das funções do adulto a de *arranjar e equipar o espaço para que os aprendizes activos façam aprendizagens activas* (Formosinho, 2006:56). Nas diversas áreas de interesse a criança poderá desenvolver as suas experiências, previamente planeadas, podendo ainda aí aceder a diferentes materiais específicos. É permitido a cada criança a vivência de uma pluralidade de contextos reais extrapolados do seu dia-a-dia, com o assumir de papéis sociais, interações interpessoais elementares para o seu desenvolvimento individual. Terminadas as atividades as crianças arrumarão os referidos materiais e respetivos espaços, daí a importância do respeito a determinados critérios de armazenamento (visibilidade, acessibilidade e etiquetagem) a fim de que estas tarefas de arrumação sejam facilitadas.

### ***Organização temporal da sala de atividades***

A organização do tempo, em jardim-de-infância, tal como a organização do espaço, é pois um elemento estruturante para a formação das crianças: *as referências temporais são securizantes para as crianças* (ME-DGIDC, 2007a:40).

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, facultado pela educadora cooperante, *existe uma rotina para que a criança se possa orientar e saber o que vai acontecer a seguir, sentindo-se mais segura e orientando-se no tempo.*

Nesse documento encontra-se a rotina diária da sala de atividades (Quadro 1). Como suporte à rotina de acolhimento existem os quadros que estão afixados na *área da leitura* (onde decorrem os momentos de diálogo em grande grupo). São eles o *Quadro de presenças*, o *Quadro do tempo*, o *Quadro de tarefas*, o *Calendário* preenchidos por todas as crianças, alguns deles em esquema de rotatividade (Tempo e Calendário), de acordo com a atribuição da respetiva tarefa em cada dia.

**Quadro 1.** Rotina diária da sala de atividades.

| HORAS          | TEMPO | ATIVIDADE  | INICIATIVA             | FORMA DO GRUPO                                       | LOCAL                           |
|----------------|-------|--|------------------------|--|---------------------------------|
| 9:00<br>10:00  | 1h    | Acolhimento: Conversa sobre novidades do dia-a-dia; atualização dos diversos quadros -presenças, tempo, tarefas... | Educadora/<br>Crianças | Grande grupo   | Área da reunião                 |
| 10:00<br>10:35 | 35'   | Atividades livres e arrumação dos materiais utilizados   | Crianças               | Pequenos grupos/<br>Individualmente                  | Áreas de interesse da sala      |
| 10:35<br>10:45 | 10'   | Higiene pessoal  | Educadora              | Individualmente                                      | Casa de banho                   |
| 10:45<br>11:05 | 20'   | Lanche matinal   | Crianças               | Grande grupo   | Refeitório                      |
| 11:05<br>11:50 | 45'   | Atividade orientada da manhã: realização das atividades propostas; atividades nas áreas e arrumação do material    | Educadora              | Grande grupo/<br>pequenos grupos/<br>individualmente | Sala                            |
| 11:50<br>12:00 | 10'   | Higiene pessoal  | Educadora              | Individualmente                                      | Casa de banho                   |
| 12:00<br>14:00 | 2h    | Interrupção para almoço: CAF   | Animadoras             | -----  | Salão polivalente<br>Refeitório |
| 14:00<br>14:15 | 15'   | Higiene pessoal (oral)   | Assistente operacional | Individualmente                                      | Casa de banho                   |
| 14:15<br>15:50 | 1h35' | Atividade orientada (seguida de atividades livres)   | Educadora              | Grande grupo/<br>pequenos grupos/<br>individualmente | Sala                            |
| 15:50<br>16:00 | 10'   | Higiene pessoal  | Educadora              | Individualmente                                      | Casa de banho                   |
| 16:00          |       | Ida para casa/CAF  | Família/<br>animadoras |  |                                 |

O momento de acolhimento é privilegiado, valorizando-se o diálogo inicial com as crianças, através do qual a Educadora procura enriquecer o conhecimento de todas elas. A Linguagem é um instrumento chave a desenvolver em contexto Pré-escolar *é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade e a própria*

*experiência, ou seja, a capacidade de aprender* (Zabalza, 2008:51). O mesmo autor sublinha que é necessário *criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem, criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador (a)- criança.*

Neste momento inicial de acolhimento procede-se ainda ao preenchimento dos quadros que se situam no local onde é feita a reunião em grande grupo que, como foi anteriormente referido, coincide com a *área da leitura*. Desses quadros salienta-se o *Quadro das presenças* que consta em duas tabelas de dupla entrada, uma para os que já sabem escrever o nome, e outra em que duas das crianças colocam a respetiva foto como sinal que estão presentes num determinado dia da semana, associado a uma casa (escola) de uma determinada cor. As crianças que escrevem o nome associam o espaço onde o devem fazer à respetiva fotografia. O preenchimento diário deste quadro promove a iniciação à leitura e escrita bem como o raciocínio matemático de associação em tabela de dupla entrada: *as actividades inerentes à organização do grupo como, saber quem está e quem falta, preencher um quadro de presenças ou de actividades relaciona-se com a matemática* (ME-DGIDC, 2007a:75).

Diariamente, com base no *Quadro de tarefas*, são atribuídas a quatro crianças uma determinada tarefa que poderá ser cantar a canção do Bom dia, ver o tempo que faz e representá-lo no *Quadro do tempo*, assinalar o respetivo dia no *Calendário* ou ainda a de ir buscar e distribuir as mochilas na altura em que vão ao refeitório para o lanche matinal. *A construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades* (ME-DGIDC, 2007a:53).

Existe ainda o *Quadro dos aniversários* onde está registada a sequência temporal em termos de ano e mês de nascimento de cada criança.

A escolha das atividades nas áreas de interesse é feita por cada uma das crianças, de acordo com uma ordem que é estabelecida pela educadora. Nesta ordenação atende-se a um critério que se baseia no comportamento das crianças no espaço de tempo antecedente ao momento da escolha da área.

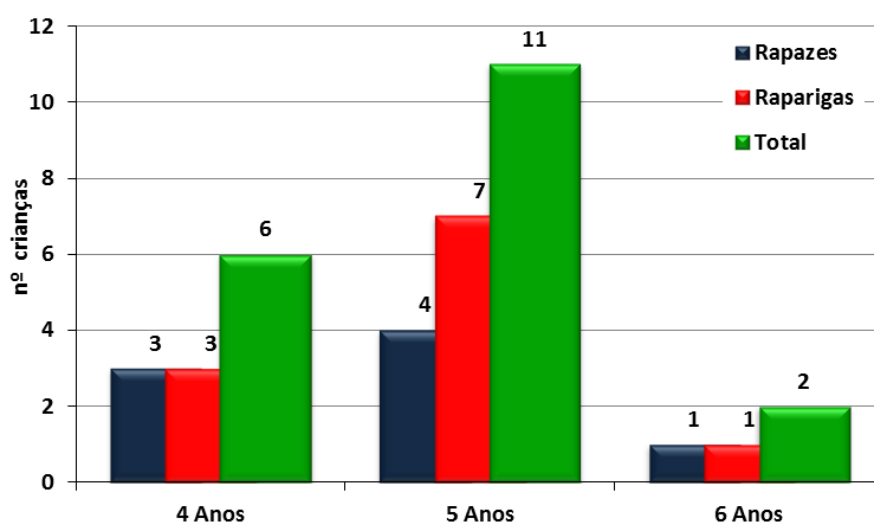
## A2. Caracterização do grupo de crianças

### A2.1. Caracterização socioeconómica

*Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (...) A observação constitui, deste modo, a base de planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (ME-DGIDC, 2007a:25).*

A observação permite a compreensão do comportamento das crianças e sobretudo o ajuste de uma intervenção por parte do educador às necessidades de cada educando. Deste modo a prática pedagógica é centrada na criança.

De seguida apresentam-se os elementos caracterizadores do grupo de crianças, descritos no Plano Curricular da Turma. O grupo era constituído por 19 crianças, 11 raparigas e 8 rapazes com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, embora a maioria das crianças tivesse 5 anos (Figura 3).

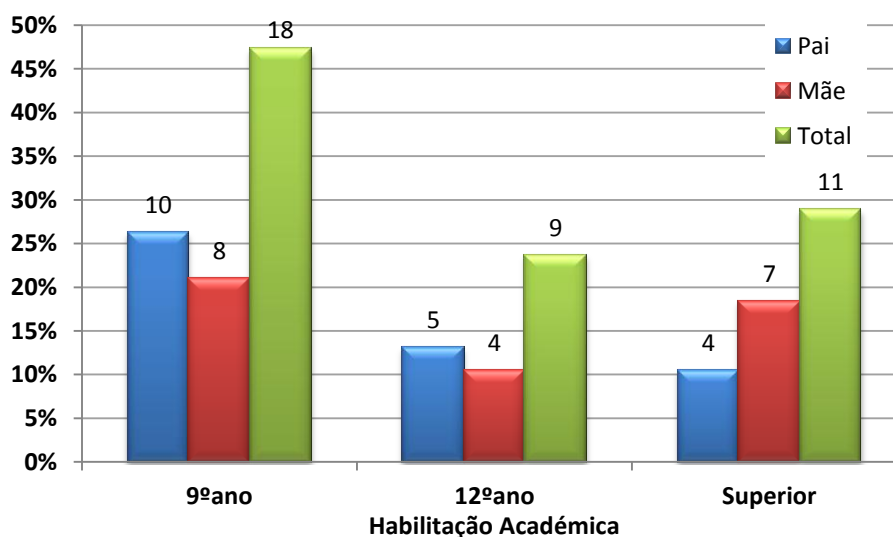


**Figura 3.** Distribuição do grupo de crianças de acordo com a idade e o género.

Relativamente à área de residência a maioria das crianças (15) residia na junta de freguesia de S. Miguel. Três crianças tinham a sua área de residência na área urbana circundante e apenas uma morava numa aldeia do concelho da Guarda.

Quanto ao meio familiar de origem verifica-se que 8 crianças pertenciam a um agregado familiar de 4 pessoas (tendo um irmão), 10 crianças não tinham irmãos (agregado familiar de 3 elementos) e existia uma criança inserida numa família monoparental (agregado familiar: 2 pessoas).

No que concerne às habilitações académicas dos pais (Figura 4) constata-se que cerca de metade dos pais (47%) tinham formação escolar até ao 9º ano ou nível inferior. Verifica-se ainda que 29% possuíam habilitação superior, e destes são as mães que mais apresentavam esta formação (64%).



**Figura 4.** Habilitações académicas dos pais das crianças da sala 1.

Em termos de informação individualizada, é de referir que no grupo existia uma criança com problemas de saúde a nível cardíaco tendo ainda uma escoliose. Uma outra criança apresentava hipotonia no âmbito da locomoção. Estava também integrada no grupo uma criança de 4 anos referenciada com NEE, que apresentava um atraso de desenvolvimento psicomotor grave sendo as áreas mais afetadas a comunicação, a motora e a cognição. Esta criança recebia apoio da educadora *Filomena* (educadora de educação especial) e fora da instituição realizava terapia da fala e Hipoterapia (Centro de Recursos para a Inclusão da Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda-CRI/CERCIG).

## **A2.2. Caraterização psicopedagógica**

No domínio da cognição, segundo a caracterização dos estádios de desenvolvimento de Piaget (1978), estas crianças, em período pré-operatório, entre os 2 e os 7 anos, apresentam na sua maioria, incluindo as mais velhas, comportamentos egocêntricos, estando muito centradas nelas mesmas, incapazes de se situarem numa perspetiva diferente da sua própria. Esse egocentrismo, não se reflete apenas a um nível afetivo (egoísmo revelado pela criança) mas reflete-se sobretudo ao nível do plano lógico. Quando é pedido à criança que analise uma determinada situação, ela tem um pensamento confuso, sincrético, em que as ideias surgem pouco claras e sem objetividade: a criança evidencia um egocentrismo lógico. Ainda de acordo

com Piaget (1978) as crianças nesta etapa não dominam os conceitos de reversibilidade nem de conservação. O pensamento é intuitivo e não assenta em princípios lógicos. Desenvolvem o jogo simbólico, o “faz de conta”. As atividades de “brincadeira livre” que a criança poderá desenvolver revelam-se de extrema importância.

A caracterização do desenvolvimento global das crianças do grupo é feita com base em cada uma das áreas de conteúdo contempladas em educação pré-escolar (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e seus domínios e ainda Conhecimento do Mundo). De facto, de acordo com as OCEPE (ME-DGIDC, 2007a:47) relativamente às áreas de conteúdo é referido que a organização daquelas *toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia – sócio-afectiva, motora, cognitiva – que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança.*

### ***Área da Formação Pessoal e Social***

Segundo as OCEPE o desenvolvimento pessoal e social constitui uma área integradora de todo o processo educativo relacionando-se com o modo como cada criança interage consigo própria, com os pares, adultos e com o mundo. Essas várias dimensões relacionais pressupõem o desenvolvimento de atitudes e valores. De facto a Formação Pessoal e Social engloba aprendizagens que se relacionam com o desenvolvimento da identidade da criança (imagem positiva de si mesmo e os sentimentos de eficácia, segurança e autoestima), enfatiza a pertinência da socialização e educação para a cidadania numa perspetiva de educação para os valores, procurando-se que as crianças se desenvolvam para a autonomia.

O grupo de crianças apresentava, em termos gerais, problemas de comportamento e dificuldades em obedecer e cumprir regras, o que prejudicava a organização do grupo. De modo geral não revelava a interiorização das regras e normas básicas de convivência social. Por exemplo não verbalizavam a saudação quando entravam na sala ou quando alguém entrava, a despedida ao saírem com os familiares, o agradecimento por algo, o pedido acompanhado de “por favor”. Esse facto repercutia-se nas relações interpessoais do grupo, ou seja, no modo como se relacionavam quer com a educadora, quer com a auxiliar e de uma forma mais notória ainda em relação aos seus pares. Não demonstravam ainda a interiorização nem o respeito pelas regras de utilização dos “sítios” da sala, aquando do desenvolvimento de brincadeiras livres.

Ainda que demonstrasse capacidade de compreender e seguir as orientações dadas pela educadora cooperante, o grupo exibia normalmente falta de controlo em reuniões de grande grupo não cumprindo regras como, por exemplo, esperar a sua vez para falar, não saber escutar nem deixar falar algum dos pares ou sair do lugar sem autorização prévia.



Algumas das crianças eram conflituosas havendo pouca interação positiva entre essas crianças, tendo-se verificado situações de violência verbal e física. Geralmente esses atos eram repreendidos por outras crianças que intervinham junto dos protagonistas do conflito. Apesar do ambiente ser perturbado pela falta de obediência da generalidade do grupo, em regra todos se envolviam nas atividades propostas quer seja em pequenos grupos ou em grande grupo. No entanto, muitos elementos do grupo manifestavam falta de concentração não escutando as indicações da educadora demonstrando frequentemente dificuldades em auto-organizar-se na execução das diferentes tarefas propostas, estando muito dependentes dos adultos, solicitando-os constantemente enquanto desenvolviam as referidas tarefas. Quando terminavam uma atividade orientada não revelavam iniciativa para arrumar os materiais tornando-se difícil o posterior retorno à calma na transição de momentos da rotina diária.

O grupo, em geral, conhecia bem a rotina que lhes era imposta demonstrando, na globalidade, alguma autonomia na ida à casa de banho e nas deslocações ao refeitório (lanche matinal e almoço). Verificava-se um clima de entreajuda e cooperação sobretudo dos mais velhos para os mais novos. Estas crianças evidenciavam ainda, em regra, autonomia ao nível do uso de materiais, no entanto no momento de os arrumarem a maioria nem sempre tomava a iniciativa de o fazer, a não ser com a intervenção de um adulto, terminando posteriormente a tarefa sozinhos.

#### ***Área de Expressão e Comunicação*** (Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita)

A maioria das crianças gostava de participar em atividades centradas nas questões de linguagem como o diálogo em grande grupo, escutar uma história, ouvir uma explicação dada pela educadora. Na sua generalidade as crianças evidenciavam a compreensão de mensagens orais assim como demonstravam comunicar oralmente com confiança apesar de nem todas o conseguirem fazer do modo mais adequado. De facto, algumas das crianças apresentavam dificuldades na construção frásica assim como na articulação de determinados sons. A criança referenciada com NEE apresentava limitações notórias na comunicação verbal sendo acompanhada em sessões de terapia da fala, assim como outra criança, com 6 anos, que também fazia terapia da fala. Refira-se ainda um outro caso de uma criança que não recebendo esse tipo de apoio tinha má dicção e apresentava um discurso oral pouco perceptível. À exceção destes três casos pontuais a generalidade das crianças comunicava corretamente, com frases coerentes e com um vocabulário rico. As maiores dificuldades linguísticas destas crianças prendiam-se com as conjugações verbais. Saliente-se ainda o facto de uma criança de 4 anos que em regra não se exprimia verbalmente em grande grupo.

Relativamente ao código escrito verificou-se que, particularmente o conjunto das crianças de 5 e 6 anos que terminava naquele ano o percurso no pré-escolar, demonstrava interesse e gosto pela cópia de modelos escritos, palavras e frases. Desse grupo apenas uma tinha dificuldades a escrever o nome, e em relação a outras palavras era frequente a escrita em espelho e ausência de interiorização de algumas convenções da escrita (espaços entre palavras e orientação do espaço na folha).

### ***Área de Expressão e Comunicação*** (Domínio da Matemática)

No grupo de crianças ressaltaram as diferenças inerentes à heterogeneidade de idades e sobretudo ao desenvolvimento cognitivo. De referir que duas crianças com 4 anos revelavam indicadores de um raciocínio matemático mais desenvolvido do que determinadas crianças já com 5 e 6 anos, nomeadamente ao nível do conceito de número, contagens e noções temporais como a sequência dos dias da semana.

Na sua generalidade, as crianças demonstravam interesse na resolução de enigmas/problemas mediante a realização de operações simples e contagens que, para o grupo, constituíam um desafio que gostavam de superar e resolver corretamente. Através da estratégia de ouvirem uma história, a maioria das crianças conseguia, posteriormente, ordenar os acontecimentos. Quanto às noções espaciais eram também conhecidas pela grande parte das crianças que distinguia conceitos tais como acima de, abaixo de, dentro e fora de. O grupo conseguia identificar as quatro figuras geométricas básicas, o quadrado, o retângulo, o triângulo e o círculo.

### ***Área de Expressão e Comunicação*** (Domínio das Expressões)

No domínio da Expressão Plástica o grupo demonstrava em regra muito interesse pela generalidade das atividades, quer as que lhes eram propostas quer as da sua própria iniciativa.

A motricidade fina nas crianças mais novas (4 anos) ainda se encontrava pouco desenvolvida, o que se revelava nas atividades de moldagem de plasticina, no recorte de imagens, sendo que a maioria apresentava dificuldades na própria preensão do lápis. Relativamente ao desenho duas dessas crianças revelavam algumas dificuldades em representar graficamente o que lhes era pedido, reproduzindo apenas rabiscos, as quais se situavam, de acordo com a teoria de Luquet (1927) adaptada por Piaget, numa fase de “realismo fortuito”. Esta consiste na realização de garatujas havendo a descoberta da significação no decurso da respetiva elaboração. A grande maioria das crianças desenhava de acordo com a fase de “realismo intelectual” que é descrita por Luquet como aquela em que surgem desenhos de conceitos mas em que a perspetiva visual não é contemplada. No desenho livre a figura humana

estava em regra presente, havendo da parte das crianças o cuidado com um crescente número de pormenores apesar de, como anteriormente foi referido, nem sempre se respeitava a questão da perspetiva.

Em relação à pintura alguns elementos revelavam dificuldades em pintar dentro dos limites, no entanto e no caso das crianças mais velhas, por vezes esse facto estava associado à falta de empenho e brio na execução da tarefa. A maioria do grupo realizava trabalhos de picotagem recusando a utilização da tesoura, no entanto algumas das crianças mais velhas preferiam o uso da tesoura. Quanto à pintura com tintas era uma atividade livre frequentemente escolhida pelas crianças bem como a desenho e a de construção em 3D com materiais de desperdício.

No domínio da Expressão Motora algumas crianças apresentavam dificuldades em termos de motricidade fina. No âmbito dos jogos de grande movimento manifestavam, em regra, gosto pelos mesmos e envolviam-se com entusiasmo, apesar de terem algumas lacunas em termos de coordenação motora. Revelavam ainda interesse pelos jogos de construção.

No domínio da Expressão Dramática verificou-se que o grupo de crianças exibia, na sua maioria, grande apetência pelo jogo do faz de conta, sendo o jogo simbólico uma presença constante no seu dia-a-dia, desenvolvendo-o nas atividades de brincadeira livre. Uma das áreas de interesse mais escolhida pela maioria do grupo era a da Casinha.

No domínio da Expressão Musical o grupo demonstrava interesse por todas as atividades relacionadas com a música, quer ao nível da canção, quer ao nível dos instrumentos musicais. Em momentos de transição entre atividades era frequente determinados elementos solicitarem que se cantasse determinada canção, demonstrando gosto por cantar. Nem todo o grupo, no entanto, participava ativamente quando a tarefa implicava cantar e gesticular uma dada canção previamente conhecida.

### ***Área de Conhecimento do Mundo***

*A área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê (ME-DGIDC, 2007a:79).*

A grande maioria das crianças manifestava interesse em realizar novas experiências e adquirir novos saberes. Na sua generalidade, evidenciavam curiosidade espontânea, que lhes era característica, na exploração de objetos e materiais. Reconheciam e identificavam as partes constituintes do corpo humano, identificavam o respetivo nome e idade mas apenas três sabiam a data de aniversário.

Apresentamos o Quadro 2, com os resultados de uma lista de verificação utilizada para a caracterização do grupo de crianças.

**Quadro 2.** Lista de verificação<sup>2</sup> para caracterização do grupo de crianças

| Interação no grupo  | Sim | Não | Observações  |
|---|-----|-----|--|
| - As crianças parecem estar felizes (rindo, sorrindo, brincando)  | ✓   |     |  |
| - As crianças estão ocupadas e envolvidas nas atividades (não vagueiam sem objetivo, não estão sentadas olhando vagamente, não estão em longas esperas) |     | ✓   |  |
| - Cada criança gasta algum tempo interagindo com outras crianças (brincando, conversando, trabalhando em conjunto)                                      | ✓   |     |  |
| - Há intrigas frequentes (batendo, beliscando, mordendo, atirando objetos)  | ✓   |     |  |
| - As crianças podem escolher atividades à sua vontade   | ✓   |     | Nem sempre   |
| - As crianças podem escolher a área para onde querem ir brincar   | ✓   |     | Durante a atividade livre  |
| - As crianças estão bem desenvolvidas a nível da linguagem  | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças frequentam habitualmente todas as áreas da sala   |     | ✓   |  |
| - As crianças podem utilizar qualquer que seja o material de consumo  | ✓   |     |  |
| - As crianças questionam sempre quando não percebem alguma coisa  |     | ✓   |  |
| - As crianças estão bem desenvolvidas a nível da expressão plástica   | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças interessam-se pelas atividades de expressão plástica  | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças pegam corretamente no lápis   | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças sabem fazer colagem de materiais  | ✓   |     |  |
| - As crianças sabem cortar e picotar  | ✓   |     | A maioria sabe picotar   |
| - As crianças conseguem pintar espaços limitados  | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças conseguem fazer desenhos perceptíveis   | ✓   |     | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças têm gosto em terminar as atividades iniciadas   |     | ✓   | Com exceção de algumas crianças  |
| - As crianças cumprem as regras estabelecidas   |     | ✓   |  |
| - As crianças são organizadas quando realizam atividades  |     | ✓   | Não cumprem regras básicas (não sair do lugar, não fazer barulho, arrumar no final da atividade) |
| - As crianças já são capazes de ir à casa de banho sozinhas   | ✓   |     |  |
| - As crianças comportam-se bem durante festas ou peças de teatro  | ✓   |     |  |
| - As crianças demonstram interesse quando se deparam com um novo tema   | ✓   |     |  |

<sup>2</sup> Adaptada de uma lista de verificação utilizada na creche (Gabriela Portugal)

Pela análise desta lista de verificação pode constatar-se que apesar das crianças estarem bem integradas no grupo, existiam aspetos menos positivos sobre os quais se deveria atuar, nomeadamente a existência de reações conflituosas por parte de algumas crianças (“ Há intrigas frequentes”) que se perpetuavam mesmo quando as mesmas eram chamadas à atenção pelo adulto ou pelos pares. De facto, o comportamento de algumas crianças revelava que elas nem sempre eram capazes de se integrar no quotidiano do grupo, revelando dificuldades em *aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social (...) saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens (...) ser capaz de terminar tarefas* (ME-DGIDC, 2007a:91). No entanto, as crianças mais velhas revelavam atitudes de cooperação e de partilha.

## **Parte B Prática de Ensino Supervisionada I (1º Ciclo Ensino Básico)**

### **B1. Organização e administração escolar**

A Escola Básica do Bonfim é um dos 15 estabelecimentos de ensino que pertence ao agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, sediado na Escola Básica de Santa Clara, o qual abrange quatro níveis de ensino: a educação pré-escolar (4 estabelecimentos), o 1º CEB (8 estabelecimentos) e uma escola com 2º e 3º CEB. Este agrupamento ainda inclui um Centro Escolar (Escola Básica com jardim-de-infância).

A autonomia deste agrupamento, reconhecida pelo decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, é exercida no quadro das funções, competências e recursos na tomada de decisões ao nível da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

#### **B1.1. Caracterização do meio**

A Escola Básica do Bonfim situa-se na freguesia da Sé, atualmente muito próxima do centro da cidade, e no bairro que lhe emprestou o nome, na Rua Dr. Santos Lucas, junto do Seminário Maior da Diocese. O seu nome provém do facto de existir uma capela neste bairro, cujo orago é o Senhor do Bonfim.

No início do século XX, pela grande necessidade de habitações, dá-se a expansão e crescimento da cidade da Guarda, em direção ao Bairro do Bonfim. Começam a estruturar-se os arruamentos e surgem as novas casas, que em grande parte são unifamiliares, o que reflete a ascensão de uma classe social alta, formada por quadros do exército e do funcionalismo, e por pessoas ligadas a atividades liberais. A abertura da Estrada Nacional para a estação e as boas acessibilidades, favoreceram a compra dos loteamentos, que em 1912 já referenciavam o plano de arruamento do Bonfim.

O Bonfim é uma zona suburbana da cidade da Guarda situada a sul, onde em meados do século passado foram erguidas algumas habitações sociais, de que é exemplo o atual Bairro 25 de Abril. Estas urbanizações tiveram o apoio na sua construção de algumas instituições de apoio social, entre os quais a Santa Casa da Misericórdia, a edilidade local e a Caixa de Previdência. As novas habitações trouxeram a necessidade de se construir uma Escola do Ensino Primário.

Mais tarde esta urbanização foi alargada até Alfarazes, construída com o apoio de subscrições e doações. Na zona envolvente ao Seminário Maior veio a surgir o Bairro José Alves Mattoso. O alargamento das construções continuou a verificar-se com o aparecimento de outras ruas e bairros, acabando a Capela do Senhor do Bonfim, até então isolada da cidade, por

se ver rodeada de habitações. O Bairro do Bonfim é pois formado por diversos bairros habitacionais, onde outrora se sentia um ambiente tranquilo e pacato. Este apenas se manteve nalgumas ruas mais próximas do seminário, já que a ligação por estrada da cidade à estação fez aumentar o comércio e os serviços, e consequentemente uma maior circulação de pessoas no Bairro do Bonfim. De facto, empreendimentos que ali surgiram (Mercado Municipal e Central de Transportes) transformaram parte do Bairro do Bonfim num centro cada vez mais movimentado, à exceção da zona onde foi implementada a escola que se manteve uma zona tranquila. O Bonfim atualmente está ligado ao Bairro da Senhora dos Remédios, cujas crianças também frequentam a escola.

### **B1.2. Caracterização da instituição escolar**

O início da construção da escola aconteceu em 1941, tendo-se alargado o tempo de construção por um período de três anos, assim sendo a sua abertura deu-se em 1944.

O edifício, do tipo Plano dos Centenários, foi totalmente remodelado em 2002/2003 (nesse ano a escola funcionou nas salas de apoio das bancadas do Estádio Municipal). O edifício da escola (Anexo C) dispõe de dois pisos, cada um com duas salas de aula. Nas salas do 1º piso funcionam, respetivamente, o 1º e o 2º anos e nas duas salas do 2º piso funcionam o 3º e o 4º anos. Acima do 2º piso encontra-se o sótão, onde foi criado mais um espaço que funciona como sala para as aulas de informática.

No primeiro piso foi acrescentada uma sala onde funciona a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos da Rede de Bibliotecas Escolares: Biblioteca Adriano Vasco Rodrigues. Na biblioteca decorrem muitas atividades, quer da iniciativa individual dos professores, quer ainda de atividades alargadas à comunidade escolar, incluídas no Plano de Atividades da Biblioteca Escola. A utilização da sala da biblioteca obedece a um regulamento próprio, podendo servir para sala de leitura e conto, requisição de livros, estudo acompanhado, filmes e música e acesso à Internet. Funciona, sempre que possível, com uma turma de cada vez e, para evitar sobreposições, é elaborado um calendário/horário por turnos. Este espaço pode servir ainda para complemento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em horários programados ou em aulas de substituição. Nos intervalos, a biblioteca apenas estará aberta se a assistente operacional responsável puder ser dispensada da vigilância dos alunos no recreio.

Ainda no 1º piso, o antigo pátio coberto foi rearranjado, dando origem a um novo espaço, o salão polivalente, que funciona como ginásio, no qual decorrem as atividades de Expressão Físico-Motora, mas também é utilizado para a realização de eventos como as reuniões gerais, intervalos em tempo chuvoso, projeção de filmes, festas escolares e ainda os intervalos nos dias de mau tempo. A sua utilização como espaço de aulas obedece a uma

distribuição de horários pelas quatro turmas, para evitar sobreposições. Fora da distribuição normal, cada professor pode fazer requisições pontuais, por ordem de inscrição.

Quanto aos espaços secundários de assinalar uma sala de professores no sótão, ao lado da sala de computadores. Contudo as reuniões de professores são mais viáveis no espaço da Biblioteca Escolar, e por isso a referida sala tem sido reaproveitada como sala de depósito de material, arrecadação, e de apoio para as ciências experimentais (Ciência Viva). No 1º piso, próximo da biblioteca, encontra-se uma sala de apoio com materiais didáticos e reprografia. Ao lado situa-se uma sala para as assistentes operacionais com telefone e alguns equipamentos eletrodomésticos para usufruto da comunidade escolar (frigorífico, micro-ondas, máquina de café)

Na escola existem instalações sanitárias no sótão (uma casa de banho para adultos) e no 1º piso encontram-se uma para rapazes, uma para raparigas uma para deficientes motores e uma utilizada apenas pelos adultos.

O espaço exterior é utilizado para as brincadeiras dos intervalos e para a realização de atividades desportivas, desde que as condições meteorológicas o permitam. Nesse espaço aberto encontra-se um mini campo polivalente de desportos coletivos, com rede em toda a volta, um pequeno espaço com duas tabelas (cestos de basquete) e algum espaço amplo para as brincadeiras livres (cimentado, complementado com um espaço relvado). Nos espaços exteriores há ainda duas arrecadações e uma sala com caldeira e sistema de aquecimento (próximas do mini campo).

O regime de funcionamento do edifício escolar é no período da manhã entre as 8h30 e as 12h30, e no período da tarde entre as 13h30 e as 18h00. As quatro turmas desta escola funcionam em regime normal, decorrendo as atividades letivas no seguinte horário:

- período da manhã: entre as 9h00 e as 12h00, com interrupção entre as 10h30 e as 10h50.
- período da tarde: entre as 14h00 e as 16h00, com interrupção entre as 15h00 e as 15h10.

#### **B1.2.1. Recursos humanos**

Nesta escola funcionam quatro turmas, correspondente a cada ano de escolaridade, num total de noventa e oito alunos (26, 25, 23 e 24 no 1º, 2º, 3º e 4º anos, respetivamente). Relativamente a outros intervenientes no processo educativo nesta escola, para além dos alunos e dos quatro docentes titulares de turma, há ainda uma professora sem turma (dá apoio a alunos com dificuldades temporárias/planos de recuperação/planos de acompanhamento). O coordenador é designado pelo Diretor do Agrupamento, de entre os professores em exercício efetivo de funções no estabelecimento. Com funções de professora bibliotecária existem dois elementos que periodicamente se deslocam àquele espaço e que no dia-a-dia contam com a



colaboração especial de uma das assistentes operacionais. A instituição escolar dispõe ainda de mais duas assistentes operacionais.

### B1.2.2. Recursos materiais

A Escola Básica do Bonfim possui um grande leque de recursos materiais (Quadro 3), através dos quais a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.

**Quadro 3.** Lista dos principais recursos materiais existentes na Escola Básica do Bonfim  
(Fonte: *Regimento do Bonfim*, documento cedido pelo Coordenador da Escola Básica do Bonfim)

| <i>Material Didático</i>   | <i>Material Multimédia</i> | <i>Material para Expressão Físico-Motora</i> |
|--|----------------------------|--|
| - Mapa de Portugal   | - Computador               | - Arcos                                      |
| - Mapa do corpo humano   | - Impressora               | - Argolas                                    |
| - Materiais manipuláveis estruturados (Tangram, Geoplano, Loto, Dominó, Ábaco, Material Cuisenaire, Barras de cor, Blocos Lógicos) | - Retroprojektor           | - Bolas de futebol, basquetebol              |
|  | - Ecrã de projeção         | - Bolas de esponja                           |
| - Fita métrica   | - Televisão                | - Pinos                                      |
| - Lupas  | - Leitor de DVD e CD       | - Cordas                                     |
| - Fantocheiro  | - CD's interativos, música | - Raquetes                                   |
|  | - Vídeos e jogos           | - Mesa e bolas de pingue-pongue              |

### B1.2.3. Sala de aula

A sala de aula da turma B15, cuja planta se pode observar na Figura 5, localiza-se no 1º piso do edifício. É caracterizada por grande exposição solar, conferindo luminosidade à sala que em determinadas situações se revela um inconveniente, nomeadamente quando se pretende recorrer a estratégias com projeção de imagens através do *data show*.

Por vezes, para evitar esses constrangimentos as atividades são realizadas na biblioteca escolar. Verifica-se que esta sala é dotada de espaço livre insuficiente para o desenvolvimento de determinadas atividade como as Expressões Física e a Dramática, recorrendo-se para tal ao espaço exterior ou ao salão polivalente. Ainda devido ao facto de haver uma determinada limitação de espaço não é possível alterar muito a disposição das mesas dos alunos, mantendo-se a organização do espaço a esse nível quase sempre invariável. No entanto, pequenas alterações ocorrem pela necessidade de se gerirem os comportamentos e a aprendizagem de determinados alunos.



1- Porta da sala; 2- Quadro de giz; 3- Quadro branco (placard); 4- Secretária da professora (com computador); 5- Impressora; 6- Janela; 7- Aquecedor; 8- Armário; 9- Placard de cortiça; 10- Banca com lavatórios; 11- Mesas.

**Figura 5.** Planta da sala de aula 1 (Turma B15).

Por exemplo, quando é necessário abordar um novo conteúdo ou noutras situações em que se exige maior concentração da parte dos alunos, adota-se em geral a estratégia de se dialogar com o grupo, em torno de uma única mesa, o mais próximo possível do quadro de giz. Deste modo, os alunos saem dos lugares e estão mais controlados, apreendendo melhor o que ouvem, estando todos mais próximos do professor.

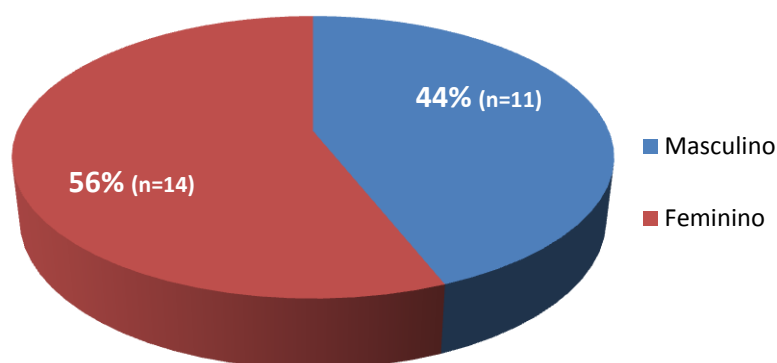
## B2. Caracterização da turma

A aprendizagem pressupõe uma atenção primordial sobre o educando (Tavares & Alarcão, 2005). É em função dele que o professor deverá definir os objetivos e estruturar a sua ação pedagógica. Para tal é fundamental que o professor conheça os seus alunos, atendendo aos respetivos contextos, às suas realidades concretas, aos seus personalidades e estádios de maturação. Paralelamente a esta dimensão individual existe uma outra dimensão, a coletiva, que não pode ser esquecida pelo professor, ou seja, o todo da turma: *a turma (...) como lugar de encontro dos dois principais agentes do processo educativo, o educando e o educador, exerce uma grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem* (Tavares & Alarcão, 2005:142).

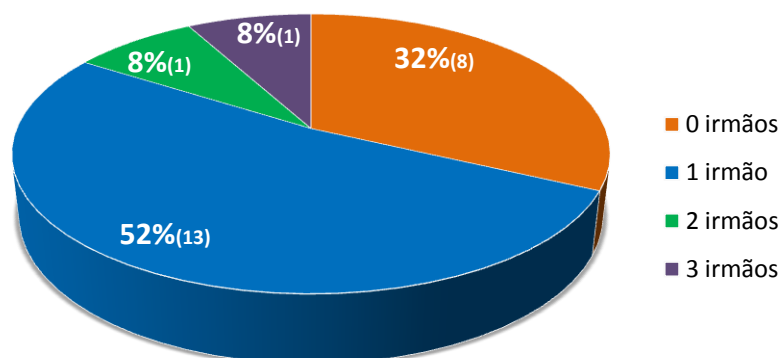
### B2.1. Caracterização socioeconómica

A turma B15 era constituída por 25 alunos, 11 do sexo masculino (44%) e 14 do sexo feminino (56%) (Figura 6). Todos os alunos nasceram no ano de 2004, tendo idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Relativamente ao contexto familiar dos alunos, nomeadamente a composição do agregado familiar (Figura 7), pode constatar-se que 52% da turma (13 alunos) tinha apenas 1 irmão, e que 32% (8 alunos) não tinha nenhum irmão.



**Figura 6.** Caracterização da turma relativamente ao género (n=25).

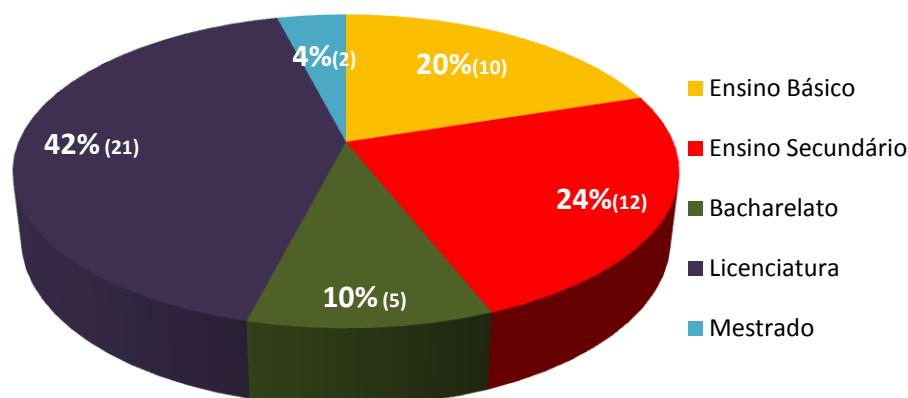


**Figura 7.** Caracterização da turma relativamente ao nº de irmãos dos alunos (n=25).

Todos os alunos eram oriundos da área urbana da Guarda, sendo transportados para a escola pelos pais em viatura própria, tendo de realizar em média curtas distâncias. De um modo geral, os alunos eram assíduos e pontuais, com exceção de um elemento que habitualmente chegava atrasado 15 a 20 minutos.

As habilitações académicas dos pais dos alunos são apresentadas na Figura 8, podendo verificar-se que a maioria dos pais dos alunos possuía formação superior (42% licenciatura e 4% mestrado) e apenas 20% dos pais possuía a escolaridade básica. Estes dados apontam em geral para um nível sócio cultural médio/alto dos agregados familiares dos alunos desta turma.

Pudemos constatar que se trata de uma turma cujo grupo de alunos era, em regra, muito ativo, participativo e interessado. Destacava-se na turma um grupo de seis alunos que apresentava um nível elevado de aproveitamento escolar, dotado de muitas capacidades e potencialidades, e, por isso, eram os mais participativos e interessados.

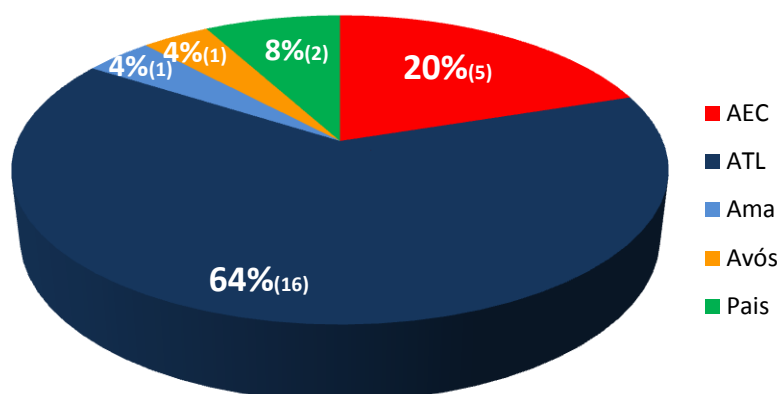


**Figura 8.** Caracterização dos pais dos alunos da turma ao nível das habilitações académicas (n=50).

Relativamente às preferências entre as diferentes áreas disciplinares a maioria dos alunos escolhia as áreas de Expressão, nomeadamente a Expressão Físico-Motora e a Expressão Plástica. Por outro lado, apresentavam maiores dificuldades nas disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa e a Matemática.

Apresentamos na Figura 9 a distribuição dos alunos pelas instituições para onde se dirigem ao terminar a componente letiva. Verifica-se que a maioria dos alunos (64%, que corresponde a um total de 16) dirigia-se para instituições onde lhes era prestado o serviço de ATL, usando o transporte dessas instituições. Apenas 5 alunos (20%) participavam nas AEC.

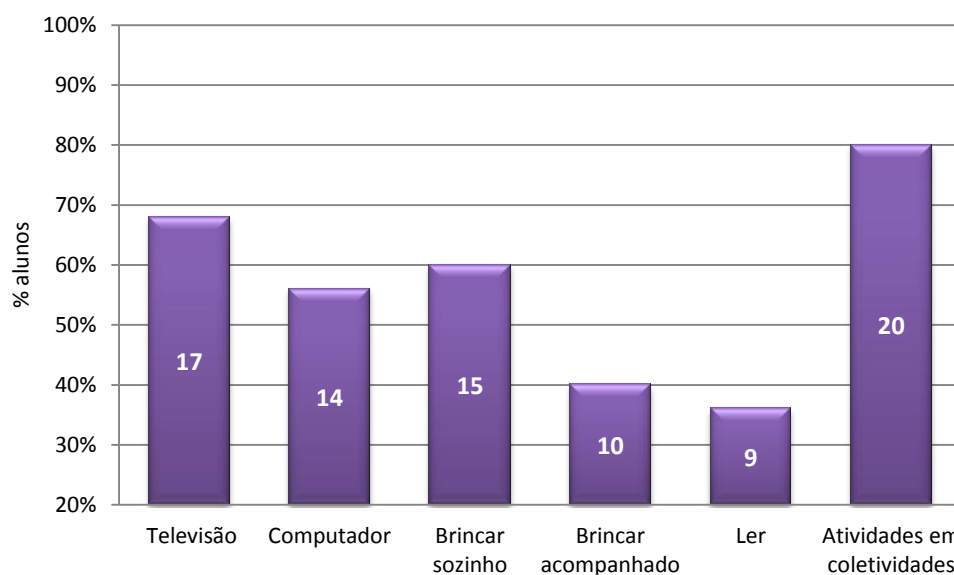
Na sua maioria os alunos eram cumpridores na resolução das tarefas escolares propostas para depois da escola, no entanto, mostravam-se dependentes da ajuda do adulto para o fazerem. De facto, a maior parte dos alunos eram ajudados nessas tarefas, pelos pais e irmãos mais velhos, e das instituições que prestam o serviço de ATL.



**Figura 9.** Distribuição dos alunos da turma pelos diferentes locais/instituições após as atividades letivas (n=25).

A maioria dispunha em casa de diversos materiais didáticos de apoio ao estudo, entre os quais se destacam o computador com acesso à Internet e respetivo software lúdico/educativo, assim como enciclopédias, livros temáticos e dicionários, o que pode ser indicador de um ambiente familiar propício a uma boa aprendizagem.

No que diz respeito ao modo como os alunos ocupavam os tempos livres (Figura 10), verifica-se que a maioria dos alunos manifestava interesse em ver televisão (68%) e em utilizar o computador (56%). A maior parte (80%) estava envolvida em diversas atividades (desportivas, formação musical e artística) organizada por coletividades das respetivas áreas de residência, revelando alguns deles algum destaque no plano da criatividade e iniciativa. O interesse pela leitura era baixo, pois apenas 36% dos alunos optava por ler nos seus tempos livres. Contudo, à medida que foram melhorando esta competência verificou-se um acréscimo na procura de livros, facto realçado nos diálogos das crianças sobre conteúdos lidos em casa. Observou-se um crescente interesse em ir à biblioteca escolar a fim de requisitarem livros do seu agrado, os quais eram geralmente de histórias e contos fantásticos. Alguns dos elementos da turma, sobretudo os que se destacavam a nível cognitivo e de aprendizagem, demonstravam muito interesse pelas atividades propostas na sala de aula, complementando em casa a aquisição de novos conhecimentos através da leitura, indicador de elevada curiosidade científica.



**Figura 10.** Distribuição dos alunos da turma em função do modo como ocupam os tempos livres (n=25).

## B2.2. Caracterização psicopedagógica

Na sua maioria, os elementos da turma revelavam-se curiosos e interessados, mas o comportamento apresentado caracterizava-se por uma certa inconstância, revelando-se perturbador e acabando por funcionar como entrave a uma aprendizagem mais enriquecedora. Na sua generalidade, os alunos revelavam alguma dificuldade em interiorizar regras de comportamento, demonstrando uma certa impulsividade, incapacidade em respeitar tempos de espera bem como alguma instabilidade comportamental. Ainda que demonstrassem no geral, um bom relacionamento individual com os colegas e com os adultos, quando em grupo, a maioria da turma apresentava, aparentemente, determinadas lacunas ao nível do respeito pela regra e pela autoridade do professor. A par desse facto, alguns dos alunos apresentavam falta de autonomia e auto confiança, revelando imaturidade para a idade.

Efetivamente verificou-se na turma alguns casos particularmente preocupantes de elementos perturbadores, com comportamento inadequado e que revelavam simultaneamente dificuldades de concentração e aprendizagem. Na realidade, para além dos problemas comportamentais que apresentavam, revelavam ainda limitações cognitivas consideráveis. Havia concretamente dois alunos que eventualmente deveriam ter sido propostos para um Plano de Recuperação. Esses alunos necessitavam constantemente de apoio individualizado e estímulos, pois só assim desenvolviam e concluíam as tarefas que lhes eram distribuídas, de modo minimamente satisfatório. Tratava-se de alunos que anteriormente já tinham sido

encaminhados para consulta de Desenvolvimento, tendo já iniciado acompanhamento psicológico.

A par destes alunos existia um conjunto de cerca de cinco alunos, que demonstrava determinadas limitações de raciocínio, concretamente na compreensão e interpretação de ideias, na inter-relação dos conteúdos e respetivas transferências de aprendizagens. Este quadro era ainda agravado pela marcada ausência de hábitos de trabalho e organização, que estes alunos refletiam.

Por outro lado, como já foi anteriormente referido, existia na turma um grupo de alunos cujo aproveitamento e capacidades cognitivas são merecedoras de algum destaque, pela positiva. De registar ainda, num plano intermédio, um grupo de alunos cujas capacidades cognitivas não eram devidamente aproveitadas devido à permanente desatenção e desconcentração que demonstravam, na realização das tarefas escolares propostas.

Pelo que foi referido, esta turma era pautada por um quadro de grandes heterogeneidades, o que constituiu fonte acrescida de dificuldades, na gestão da turma, nomeadamente ao nível do ritmo de trabalho e compreensão de conteúdos que era consideravelmente díspar e antagónico no todo da turma.

Salienta-se ainda, ao nível das diferentes áreas disciplinares, como casos merecedores de atenção, as dificuldades sentidas pela maior parte dos alunos, nas disciplinas nucleares, que o agrupamento estabelece como prioridades educativas, nomeadamente a *melhoria das competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática* (AEAUG,nd:37), por estar envolvido no Programa Educação 2015 – Metas.

Em suma, os problemas identificados nesta turma, que se traduziam em aspetos inibidores do processo de aprendizagem, pareceram-nos ser primordialmente: (1) os comportamentos desviantes exibidos pela maioria dos alunos que os mantinha distraídos no decurso das atividades escolares, e (2) a inerente falta de concentração que, em parte, era responsável pelas dificuldades de compreensão de conceitos e conteúdos sem a qual se tornava inviável a transferência de aprendizagens (aplicação a novas situações, ou seja, a aquisição de competências).

## **CAPÍTULO II**

### **DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



|                        |    |
|------------------------|----|
| Contextualização ..... | 37 |
|------------------------|----|

### **Parte A**

#### A Experiência de PES I: Reflexos e reflexões do estágio em Pré-Escolar

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| A1.Período de observação .....       | 39 |
| A2.Planificação das atividades ..... | 42 |
| A3.Avaliação .....                   | 54 |
| A4.Considerações finais .....        | 55 |

### **Parte B**

#### A Experiência de PES II: Reflexos e reflexões do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| B1. Período de observação .....       | 57 |
| B2. Planificação das atividades ..... | 59 |
| B3. Avaliação .....                   | 76 |
| B4. Considerações finais .....        | 77 |

## Contextualização

De acordo com o novo regime jurídico, regulamentado pelo Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a habilitação profissional para a docência, quer nos domínios da educação pré-escolar, quer nos do ensino básico e secundário, é adquirida pela licenciatura em Educação Básica e consequente obtenção do grau de mestre nos respetivos domínios pretendidos.

Relativamente ao plano curricular daqueles mestrados, o referido diploma prevê que a área de iniciação à prática profissional seja consagrada na prática de ensino supervisionada, constituindo um *momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola* (decreto-lei 43/2007:1320).

No âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre do curso de pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na ESECD-IPG, as unidades curriculares de PES, encontram-se disciplinadas no regulamento n.º 82/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º42, de 28 de fevereiro de 2012.

De acordo com aquele enquadramento jurídico, de entre os objetivos definidos para as unidades curriculares de PES, salientamos o conhecimento do contexto educativo e o grupo de intervenientes. Do contacto com este contexto educativo, pretende-se que o estagiário desenvolva competências de observar e refletir acerca dos comportamentos das crianças e dos grupos em situações de interação social, da orgânica e funcionamento da instituição e do trabalho desenvolvido com o grupo.

No contexto educativo a observação surge como uma questão fulcral, base para um trabalho em equipa entre os diversos intervenientes educativos, uma vez que pode assumir concomitantemente o ponto de partida quer para o processo de avaliação, ao permitir a obtenção de informações objetivas acerca de cada criança, quer para o desenvolvimento do projeto curricular e respetiva avaliação da sua eficiência (Zabalza, 2008).

A planificação e o desenvolvimento de atividades devem ser igualmente refletidos e avaliados pelo estagiário, em consonância com o professor cooperante e com o professor supervisor, no sentido de uma crescente melhoria e aperfeiçoamento do aluno no âmbito da sua prática de ensino supervisionada. A principal função da planificação é a de transformar e adaptar o currículo em função das características específicas de cada situação educativa.

Avaliar é o processo de observar, de registar e de documentar o trabalho que as crianças fazem e o modo como o fazem, como base para uma variedade de decisões educacionais que afetam a criança. A avaliação consiste num processo regulador da aprendizagem o qual implica *planeamento, recolha de informação, interpretação de resultados e tomada de decisões*

(National Council of Teachers of Mathematics, citado por Ponte & Serrazina, 2000). Trata-se de um processo contínuo, o qual decorre no dia-a-dia do professor, aquando da concretização das diversas atividades que vai propondo aos seus alunos, no processo ensino-aprendizagem.

De facto, a avaliação é uma das vertentes essenciais do sistema educativo tendo sido alvo de uma transformação considerável nas últimas décadas (Ponte & Serrazina, 2000). Deste modo, o conceito de avaliação evoluiu de uma dimensão meramente classificativa e seletiva para uma função reguladora e formativa (dimensão pedagógica da avaliação). Ainda segundo Parente (2002:208) *avaliar é identificar onde está a criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem e apreciar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo*. O processo avaliativo deve realizar-se num contexto de transparência, estabelecendo-se previamente objetivos claros de aprendizagem e respetivos critérios de avaliação, que devem ser do conhecimento dos alunos e das famílias.

No mestrado supra mencionado as unidades curriculares de PES incluem a realização de dois estágios, um em pré-escolar e um outro em 1º CEB, cujos decursos e percursos de formação e aprendizagem desenvolvidos são seguidamente refletidos e analisados. Na apresentação evidenciamos aspetos pertinentes relacionados com as componentes basilares da natureza funcional do processo das quais destacamos: o período de observação, a planificação de atividades (atendendo-se às respetivas áreas de conteúdo e áreas disciplinares) e a avaliação.

## **Parte A**

### **A Experiência de PES I: Reflexos e reflexões do estágio em Pré-Escolar**

Apresentamos o percurso de aprendizagem decorrente da nossa experiência enquanto aluna de PES I que foi proporcionado com a realização do estágio em pré-escolar, sob a supervisão da Professora *Francisca Oliveira*. O referido estágio decorreu entre 1 de março e 16 de junho de 2011, na Sala 1 do jardim-de-infância de Guarda-Gare, pertencente ao agrupamento de S. Miguel, na cidade da Guarda, na freguesia de S. Miguel. O grupo tinha como educadora de infância *Mariana Presa* sendo constituído por 19 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos.

Pelo facto de saber que faríamos individualmente este estágio sentimo-lo como um desafio acrescido mas que nos iria proporcionar uma experiência mais enriquecedora, apesar da desvantagem de não se poder contar com a colaboração de uma colega nem beneficiar com a troca de saberes que adviriam desse trabalho de equipa.

#### **A1. Período de observação**

Partindo das orientações globais para o educador referidas nas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (OCEPE) sublinhamos a pertinência da observação enquanto base do planeamento e da avaliação. Pela observação o educador conhece progressivamente melhor cada uma das crianças que orienta, avalia o respetivo progresso, o modo como age e interage em diferentes situações em sala de aula. Através deste conhecimento aprofundado é possível ao educador basear a sua prática numa adequada planificação face aos dados obtidos, tendo como finalidade última potenciar o processo de desenvolvimento de cada criança, no sentido da respetiva progressão. Neste contexto destacamos a importância da observação educacional, a qual permite, a quem a realiza, imprimir uma intencionalidade educativa à respetiva ação pedagógica. Em última análise, o educador ao tratar os dados da observação que realizou poderá alterar as suas estratégias incluindo uma eventual flexibilização curricular (Nabuco, 2000).

O período de observação sensibilizou-nos para uma característica da generalidade das crianças do grupo, o mau comportamento e as dificuldades manifestadas no cumprimento de regras. Se numa fase inicial do estágio essa consciencialização foi fonte de perturbação e desmotivação pessoais, rapidamente foi ultrapassada essa fase menos positiva, concentrando-se esforços na procura de estratégias que nos permitissem contornar esses obstáculos levando-nos ao fim último, na nossa perspetiva, do trabalho pedagógico de um educador de infância: criar um ambiente educativo estimulante, no qual as crianças se sintam desafiadas a realizar ações que as levem a aprender, a construir aprendizagens significativas. Esta foi a meta a que nos auto

propusemos e o que nos motivou a fazer caminho neste estágio, num ambiente, por vezes, marcado por alguma indisciplina e insubordinação de alguns elementos do grupo.

Como referimos anteriormente, encontrava-se neste grupo uma criança referenciada com NEE com a qual procurámos estabelecer, sempre que possível uma maior interação, um maior acompanhamento dadas as suas limitações e necessidades. Todavia, apercebemo-nos das nossas dificuldades por não termos tido formação específica relativamente a estes casos. Confrontamo-nos igualmente com a falta de apoio continuado que esta criança tinha e com a impossibilidade de um educador, numa sala com o restante grupo de crianças lhe prestar o acompanhamento que na realidade a referida criança precisaria.

A observação realizada permitiu ainda a perceção das principais opções metodológicas da educadora cooperante, que privilegiava a autonomia das crianças, dando lugar a espaços para a livre iniciativa das crianças, espaços em que estas podiam exprimir a respetiva opinião sobre uma determinada tarefa. Como exemplo, referimos o caso de trabalhos de Expressão Plástica, feitos em grande grupo, como o placard temático para colocar na porta da sala: as crianças escolhiam o que iriam desenhar e escrever. Relativamente ao cumprimento diário de determinadas tarefas pelas crianças era também uma forma da educadora responsabilizar as crianças, promovendo nelas a autonomia, manifestada nas oportunidades dadas às crianças não apenas na escolha de atividades mas também através da expressão de ideias e na resolução de problemas. À exceção de momentos de alguma tensão causados pelo mau comportamento da maioria das crianças, a educadora demonstrava uma adequada empatia pelas crianças, privilegiando momentos de escuta e de diálogo. De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008:27) *a interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança (...) Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional adulto/criança se pautar por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.*

Relativamente à estrutura do ambiente educativo, a organização pelas áreas de interesse, situa a metodologia da educadora ao nível do Movimento Escola Moderna (MEM), promovendo a livre escolha pelas crianças que autonomamente realizam explorações e descobertas naqueles espaços em interação com os pares: *o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet)* (Niza, 1996).

A educadora cooperante demonstrava, regra geral, a preocupação de agir em função dos interesses e sugestões das crianças. Na maioria das vezes os pedidos e sugestões das crianças eram atendidos e explorados. Apesar da planificação das atividades ser da sua responsabilidade

verificámos que, sempre que lhe era possível, incluía na planificação os interesses manifestados pelo grupo. Por vezes, havia atividades que não tendo cariz de obrigatoriedade, levavam a que determinadas crianças as desenvolvessem porque elas próprias se voluntariavam, interrompendo, por vezes, os respetivos momentos de brincadeiras livres nas áreas da sala.

No período de observação foi notória a forma como privilegiava, ao nível da rotina diária, o momento de acolhimento, a primeira reunião do dia onde procurava dar voz a cada uma das crianças enfatizando a troca de saberes. Pudemos observar que o tempo dedicado a essa atividade era estipulado de acordo com as necessidades de partilha das crianças mas que partindo dessas partilhas a educadora estendia o diálogo, complementando-o com abordagens diversas, de modo a enriquecer essa interação adulto/crianças e crianças e seus pares.

Atendendo tratar-se de um grupo heterogéneo de crianças a educadora optava, por vezes, em distribuir as crianças por pequenos grupos usando como principal critério o da idade. De um modo geral, as atividades eram diferenciadas tendo por base as próprias competências de cada criança. Realçamos a constante preocupação quanto à necessidade de utilizar uma pedagogia diferenciada, no caso particular atendendo às características peculiares de duas das crianças do grupo. Um outro exemplo de diferenciação foi que só as crianças que terminavam naquele ano o pré-escolar dispunham de um livro de fichas, no qual resolviam, em determinados momentos, uma ficha de trabalho.

A educadora procurava incutir no grupo interações sociais positivas ajudando as crianças a resolverem os conflitos no lugar de prolongarem comportamentos agressivos.

Através de diálogos que tivemos oportunidade de manter com a educadora cooperante, no início do estágio, pudemos depreender que os projetos são a base do desenrolar do processo ensino/aprendizagem.

A avaliação das crianças era elaborada mediante observação direta e observação indireta, através do registo de fotografias, elaborando para cada criança um portefólio onde reunia trabalhos pertinentes reveladores da evolução da criança.

Na nossa opinião, o período inicial de observação não decorreu do modo mais adequado: o tempo atribuído foi muito reduzido, atendendo à nossa falta de preparação teórica e técnica para o fazer e atendendo a que, nesse período, houve situações em que fomos solicitadas a gerir o grupo de crianças sem que o pudéssemos conciliar, devido à nossa inexperiência e imaturidade da prática pedagógica, com os procedimentos necessários a uma observação educacional e respetivos registos. Refira-se que a educadora cooperante acumulava funções de coordenadora da instituição, cargo administrativo que a obrigava a ausentar-se da sala para responder a diversas solicitações no cumprimento dessas funções.

## A2. Planificação das atividades

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, no processo educativo, ao longo da vida, a qual favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado e íntegro da criança. No contexto educativo português, de acordo com as OCEPE (ME-DGIDC, 2007a), este nível de ensino promove o desenvolvimento global e harmonioso da criança, reconhecendo as suas aptidões e experiências e procurando o máximo rendimento do seu potencial humano.

Ao nível do pré-escolar, a planificação das atividades tem como base as OCEPE, um instrumento não normativo que imprime grande flexibilização à prática pedagógica quanto à seleção das estratégias para se abordarem os diversos conteúdos preconizando-se que *planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções e a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização* (ME-DGIDC, 2007a:26). Paralelamente ao referido documento, já lançado em 1997, o Ministério da Educação publicou brochuras e outros documentos de apoio ao trabalho desenvolvido pelos educadores de infância, com vista a proporcionar às crianças a vivência de atividades e experiências variadas. Mais recentemente, em 2010, surgiu um dossier que veio complementar as OCEPE, definidor de metas de aprendizagem, relativamente a cada domínio de cada área de conteúdo no âmbito do ensino pré-escolar.

Partindo-se do reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo educativo promove-se o respeito e a valorização individual de cada educando, partindo-se dos seus conhecimentos prévios como suporte para a construção de novas aprendizagens, sendo que *a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência* (ME-DGIDC, 2007a:87).

As atividades foram previstas de modo a funcionarem como oportunidades educativas, levando as crianças a realizar experiências concretas de aprendizagem. Segundo Zabalza (2008) estratégia diz respeito à forma como determinada atividade é desenvolvida, quanto à organização do trabalho (como por exemplo individual, pequenos grupos, todo o grupo), quanto ao espaço onde a mesma se desenvolve (dentro e fora da sala, fora da escola entre outros) e ainda quanto aos recursos e materiais necessários.

O educador deverá conseguir dosear as oportunidades de aprendizagem criadas por si, e as que são propostas por iniciativa das crianças. Revela-se bastante importante que a própria criança aprenda a ter iniciativa e autonomia. Como tal, o educador fará uma planificação criteriosa das atividades a propor em sala de aula, com vista a proporcionarem um progressivo

domínio de instrumentos e técnicas que privilegiem sempre o carácter lúdico que deve pautar os diferentes momentos de construção de aprendizagem pelas crianças.

O tipo de planeamento desenvolvido no decurso de PES foi a planificação a curto prazo, com opção pela planificação semanal. Neste sentido procurámos selecionar uma temática globalizante, em cada uma das respetivas semanas, as quais foram exploradas no âmbito das diversas áreas de conteúdo, no decurso dos três dias de prática. O referido planeamento a curto prazo incluiu-se num planeamento mais abrangente, a médio prazo, atendendo-se à continuidade e progressão da aplicação dos documentos oficiais previstos no preâmbulo do decreto-lei n.º6/2001 de 18 de janeiro, os quais permitem a operacionalização da gestão curricular designadamente o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular da Instituição e o Projeto Curricular de Turma.

Existe na instituição um Projeto Curricular que no início do ano é elaborado em colaboração por toda a equipa docente e que prevê a realização de atividades comuns às quatro salas de atividades. No ano letivo 2010/2011, partindo-se do tema globalizante do Agrupamento de S. Miguel “Caminhar, crescer e aprender” foi definido como tema do Projeto Curricular de Instituição “Caminhar de mãos dadas com o Património Literário e Natural”. Paralelamente a este a educadora cooperante apresentou-nos o Projeto Curricular de Turma, em fase de construção.

Na planificação das atividades, na seleção das diferentes temáticas a abordar semanalmente, demos ainda prioridade ao interesse e às necessidades das próprias crianças bem como atendemos ao calendário anual e respetivas festividades/efemérides havendo, por norma, uma prévia troca de ideias com a educadora cooperante. Como exemplo da confluência destes critérios na escolha do tema a desenvolver em cada semana referimos a planificação da primeira semana de regências na qual foi abordado o tema “O Meu Pai”, dada a aproximação da comemoração do Dia do Pai. A tarefa central destes três dias consistiu na preparação de uma prenda para as crianças oferecerem ao Pai. Considerando o Projeto Curricular da Instituição, nomeadamente o facto das diversas salas estarem a explorar o tema *Património literário*, apresentámos à educadora cooperante a proposta das crianças construírem um livro como prenda do Dia do Pai (Anexo D).

A partir dessa primeira semana o Projeto Curricular previa a exploração de temas em torno do património natural. Procurámos estabelecer uma sequência lógica de temas a privilegiar atendendo-se a que *é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo* (ME-DGIDC, 2007a:93). Como se celebrava o ano internacional da floresta, propusemos à educadora cooperante abordar



nas semanas seguintes o tema da floresta e inerentemente o da árvore, da educação ambiental, dos animais, a germinação de sementes.

Todos os conteúdos abordados em pré-escolar devem ser privilegiadamente encarados numa perspetiva vivencial em detrimento de uma perspetiva de ensino. Distinguem-se três áreas de conteúdo (Desenvolvimento Pessoal e Social, Comunicação e Expressão, e Conhecimento do Mundo) que contemplam vários domínios do saber, saber fazer e saber ser, que deverão ser abordados não como compartimentos estanques mas numa dinâmica integradora, de articulação, facilitando a continuidade educativa, numa perspetiva de educação ao longo da vida. Na articulação dos conteúdos em educação pré-escolar, a interdisciplinaridade, é um elemento fundamental que foi valorizado ao longo de todo o estágio, como se demonstra no tipo de planificação, semanal, pela qual através de um tema aglutinador se propõem atividades para o referido período no âmbito das diferentes áreas de conteúdo. Como exemplo de uma atividade interdisciplinar salientamos a aprendizagem da canção “Todos no sofá” (uma adaptação musical da história de Luísa Ducla Soares)<sup>4</sup> através da audição do CD e acompanhando a projeção de um *PowerPoint* com a letra e ilustrações (Anexo E). Para motivar as crianças a aprenderem a canção e assim realizarem contagens decrescentes de 10 a 1 propusemos ainda uma associação com o jogo dramático, atribuindo a 10 crianças o papel de um dos animais protagonistas da história. As crianças teriam de representar a saída do sofá à medida que se cantasse a canção.

A intervenção educativa do educador deve diferenciar *o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança* (ME-DGIDC, 2007a: 50), sendo este um dos grandes desafios que as turmas heterogéneas exigem do educador, enquanto construtor do currículo. Assim, a estratégia frequentemente adotada na planificação das atividades consistiu na divisão do grande grupo em dois, em função das idades, adaptando-se as atividades ao ritmo de cada um dos grupos. A educadora cooperante tinha alertado para a pertinência de propor a realização de grafismos às crianças, sobretudo às mais velhas, uma vez que não o faziam com frequência. Esta indicação tinha surgido no contexto de uma reunião de articulação com o 1º CEB em que as professoras salientaram a importância da realização dos grafismos no pré-escolar. *A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição* (ME-DGIDC, 2007a:89). Urge assim promover a continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino com vista a uma transição marcada por uma passagem harmoniosa, pois *a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo*

---

<sup>4</sup>Música e arranjos de Ana Sofia Sequeira in APAR (2010). *Cantar Juntos*. Lisboa: Printer Portuguesa.

*anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, 8º artigo).

Na realização de atividades diferenciadas foi constatado que a generalidade do grupo das crianças mais velhas sentia uma responsabilidade acrescida na realização das mesmas, por sentir a aproximação da transição para o 1º CEB. No entanto, houve inúmeras atividades propostas e planeadas para o grande grupo, realçando-se a vantagem de turmas heterogêneas expressa nas OCEPE (ME-DGIDC, 2007a:35): *Sabe-se (...) que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem e que a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros* (ME-DGIDC, 2007a:19).

A realização de grande número de atividades planeadas foi prejudicada, de um modo sistemático, pelos problemas de indisciplina de grande parte dos elementos. No geral, as crianças fizeram muito barulho, não respeitando as normas básicas de convivência, levantando-se constantemente da cadeira para pedir auxílio a um adulto, criando um ambiente de alguma confusão.

### **A2.1. Área da Formação Pessoal e Social**

É no jardim-de-infância que deve ser proporcionado, às crianças, um conjunto de vivências que lhes permitam um desenvolvimento íntegro das suas múltiplas dimensões enquanto pessoas. Dotando as crianças de inúmeras oportunidades de socialização, a educação de infância promove gradualmente nelas competências de tomada de decisões, resolução de conflitos, procura de respostas, descoberta de soluções, interiorização de regras e limites, capacidade de compreender-se a si e ao outro, tendo consciência e transmitindo quer as suas próprias emoções quer as dos outros. Relativamente aos objetivos da Formação Pessoal e Social aponta-se o desenvolvimento de capacidades de atenção e de observação, o desenvolvimento e conhecimento de si própria, da sua família e dos outros (do “eu em relação”), bem como a aquisição de normas e regras de convivência social e ainda a aprendizagem do respeito a normas e a valores.

No entanto, a globalidade deste grupo demonstrou não conseguir respeitar regras básicas como saber esperar pela vez, saber ouvir os outros, permanecer em silêncio e sossegados no lugar. De modo que a estratégia foi a de diversificar atividades para promover a construção de aprendizagens através da interação social uma vez que *a importância dada à área de*

*Formação Pessoal e Social decorre (...) da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ME-DGIDC, 2007a:52).*

No decurso das regências planificámos diversas atividades (Anexo F) envolvendo histórias que conduzissem ao diálogo sobre determinados valores nomeadamente os da partilha e cooperação. *Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro (...) a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores (ME-DGIDC, 2007a:52).* Neste contexto educativo, em que começam a desenvolver-se as relações afetivas, é muito importante que a criança se vá apercebendo que deve respeitar os sentimentos dos outros e ajudar a partilhá-los, distinguindo-os, condição necessária à resolução de problemas interpessoais.

Ao educador é fundamental o conhecimento de cada criança, acolhendo-a na sua individualidade, tendo em conta as suas características, dúvidas e inquietações, vivências, ambiente familiar: é importante fomentar a relação escola/criança/pais, sensibilizando a família para o processo educativo, estabelecendo-se laços de colaboração. É pela observação direta das crianças no dia-a-dia, pela participação nas brincadeiras, pela escuta de diálogos entre a criança e os seus pares, pela maneira como ela reage e interage nas diferentes atividades que o educador recolhe indicadores imprescindíveis para uma avaliação do desenvolvimento global de cada criança. Neste contexto, o recurso ao jogo simbólico é de extrema importância de modo a que a criança por meio da exploração possa expressar sentimentos, dando forma às suas emoções e interagir quer com o adulto quer com os seus pares.

Desenvolvemos uma série de atividades para trabalharmos a Cooperação Social e Interação Social num programa de implementação de competências sociais o qual será apresentado e discutido no Capítulo III deste Relatório. Uma das atividades incluídas nesse programa consiste num conjunto de possibilidades de dramatização de situações do contexto do dia-a-dia que incluíssem o ato de agradecer ou pedir por favor, cumprimentar ou despedir com recurso a fantoches e o espaço do fantocheiro pois *é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim,*

em situação, *num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo* (ME-DGIDC, 2007a:52).

## **A2.2. Área de Expressão e Comunicação**

A área de Expressão e Comunicação inclui aprendizagens referentes ao desenvolvimento psicomotor, simbólico e da criatividade, que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem para comunicar e representar pensamentos, sentimentos e vivências. Inseridos na Área de Expressão e Comunicação surgem três domínios interligados entre si, e que ao serem explorados com as crianças, as levarão a adquirir conhecimentos e as dotarão de sensibilidade estética, pilares essenciais pelos quais poderão representar o seu mundo e o que as rodeia. Os domínios referidos anteriormente envolvem diferentes formas de linguagem e são: o domínio das expressões, o da linguagem oral e abordagem da escrita, e o da matemática. No domínio das expressões são contempladas quatro vertentes das expressões, a Expressão Musical, a Dramática, a Plástica e a Físico-Motora.

### **A2.2.1. Domínio das Expressões**

Ao nível do pré-escolar privilegiamos o seu contacto com diferentes formas de linguagem levando-as a construir e adquirir conhecimentos sólidos, tornando-as aptas a uma contínua apreensão de competências ao longo da vida. De facto, é aprendendo a relacionar-se com diferentes códigos e linguagens que as crianças desenvolvem inúmeras capacidades seja do foro cognitivo, seja do foro motor ou afetivo. Assim, e corroborando este facto, uma das linguagens que é contemplada nas OCEPE são as quatro expressões artísticas.

Entre os grandes objetivos da exploração didática ao nível das expressões têm destaque os que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de expressão das crianças e a sua criatividade, desenvolvendo-se também a capacidade de perceção. Daí a importância de promover para crianças nesta faixa etária atividades diversificadas, a exploração e manipulação de diversos materiais e técnicas, adequando sempre às respetivas idades das crianças. Neste sentido, a prioridade de base neste nível de ensino, de importância fulcral, deverá ser criar condições de autonomia nas crianças de modo a que desenvolvam capacidades e competências, estando a criatividade sempre presente. Deverá partir-se do próprio quotidiano das crianças para se explorar um determinado conceito artístico. Nordoff & Robbins, citados por Gomes & Simões (2007), referem que *o educador deve incluir canções sobre assuntos com os quais as crianças se possam identificar*. As letras das canções deverão fazer abordagem ao concreto do dia-a-dia das crianças, tornando as próprias canções verdadeiras ferramentas de trabalho das emoções como a alegria, a calma, a excitação, a comoção. O educador, ao trabalhar com as crianças o

texto das canções, estabelece uma ponte entre o domínio da linguagem e o da expressão musical, contribuindo para o enriquecimento de vocabulário, a discriminação de sons e a exploração do carácter lúdico das palavras. Frequentemente propusemos ao grupo a aprendizagem de canções (Anexo G), melodias conhecidas cujas letras foram adaptadas a diversos temas em foco. Relativamente à aprendizagem dessas letras, as crianças demonstraram, em geral, interesse em decorá-las e ainda em coordenar com gestos que em conjunto fomos seleccionando. De referir que o envolvimento das crianças na escolha desses gestos foi revelador de uma fonte de motivação acrescida.

As expressões artísticas desenvolvem a capacidade de observação das crianças, a sua curiosidade natural, levando-as a desenvolver a respetiva sensibilidade estética. O processo educativo nesta área deverá focalizar-se na análise e na criação artística, a qual funciona como veículo de conhecimento e ainda como meio de comunicação expressiva. Pretende-se que as crianças vão dominando e utilizando o corpo para que contactem com diferentes materiais, que deverão manipular e explorar, levando-as a tomar consciência de si próprias na relação com os objetos.

Recorremos frequentemente à expressão musical e dramática, nomeadamente a improvisação (Anexo H), com o intuito de reforçarmos competências sociais nas crianças, *através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de «um outro», servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias* (ME-DGIDC, 2007a:60).

É igualmente importante que as crianças sejam estimuladas a expressarem-se individualmente e em grande grupo acerca das obras que vão produzindo. As crianças devem habituar-se desde logo a fazerem auto e hetero-avaliações, desenvolvendo valores de respeito, aceitação e tolerância.

#### **A2.2.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Em jardim-de-infância deve ser criado um clima de comunicação, constituindo o educador um verdadeiro modelo para as crianças, interagindo diariamente com elas, levando-as à construção de aprendizagens significativas, mediante a oferta de atividades que desenvolvam nelas competências comunicativas, nomeadamente um maior domínio da linguagem oral bem como a promoção da emergência da leitura e da escrita. Torna-se fundamental que os educadores procurem manter uma atitude conversacional, facilitadora do desenvolvimento linguístico de cada criança, estimulando-lhes a expressão oral e o desejo de comunicar. Nesse âmbito, deverá fomentar o diálogo entre as crianças (adulto/criança e criança/criança), estimular nas crianças o interesse pela comunicação (estimulando-as a partilharem vivências, sentimentos,

ideias, dando-lhes atenção, escutando-as o que fará com que elas se sintam valorizadas). Nesta fase do desenvolvimento cognitivo reveste-se de primordial importância a exploração de conteúdos através das dinâmicas de cariz lúdico (jogos com a linguagem como rimas, canções, trava línguas, através dos quais se realizam abordagens aos sons da língua, ritmo, sentido estético, entre outros).

No decurso de uma das semanas de regências realizámos jogos de mímica em que foi possível detetar novas aquisições lexicais por alguns elementos do grupo, quando uma criança fez gestos para se identificarem profissões ligadas à floresta (por exemplo lenhador, bombeiro) e num jogo de leitura dos lábios as crianças tiveram ocasião de verbalizar nomes referidos em diálogos anteriores, como lince, castor, toupeira, oxigénio, torre de vigia...os quais foram devidamente enquadrados e consolidados. De facto, *a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam* (ME-DGIDC, 2007a:66).

Propusemos, ao longo do estágio, diferentes atividades de exploração de poemas (Anexo I), que eram repetidos, quadra a quadra, inúmeras vezes, de modo a serem memorizados. As crianças “acompanhavam” a leitura através de pictogramas atendendo a que *“as leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são importantes, devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância (...) ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, ler um nome, ler as instruções de um jogo, ler um plano de trabalho, entre outras coisas, são actividades que surgem em contexto de educação pré-escolar e que poderão ser exploradas e aproveitadas para transmitir o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem* (Mata, 2008:71).

No que diz respeito à emergência da escrita, o educador deve proporcionar uma progressiva familiarização das crianças com o código escrito valorizando e incentivando as suas tentativas de escrita, ainda que com resultados errados. Devem ser proporcionadas oportunidades para exploração de diversos suportes de escrita, livros, revistas, cartazes, jornais procurando-se que as crianças vão integrando as respetivas funções e utilizações daqueles. Há que procurar integrar as diversas formas de escrita nas diferentes vivências do jardim-de-infância procedendo a diversos registos recorrendo-se a diferentes formas de escrita: pictogramas ou desenhos. Deverá igualmente estimular-se as crianças a tentarem imitar algumas das letras, como por exemplo, a escrita do próprio nome. Por sugestão da educadora cooperante procurámos que, sempre que se proporcionasse, fossem as crianças dos 5 e 6 anos elas próprias a copiar frases proferidas, ficando mais sensibilizados para a importância das crianças contactarem o mais frequentemente possível com o código escrito e com a noção de emergência da escrita no pré-escolar pois *é actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz*

*parte da educação pré-escolar* (ME-DGIDC, 2007a:65). Neste contexto referimos ainda a intervenção de um elemento do grupo que no momento em que íamos dar início à atividade orientada da leitura da história “Coração de mãe” afirmou: “Mãe? Eu já sei escrever essa palavra é um *m*, um *a* e um *e*”. No sentido de valorizar essa descoberta a criança foi escrever a palavra no quadro e fizemos um jogo com as crianças com as letras da palavra mãe. Esta ocorrência ficou registada fotograficamente bem como outras situações semelhantes em que fomentámos a emergência da escrita (Anexo J) na rotina diária da sala.

Ainda no âmbito da promoção do contacto com o código escrito, o livro representa um meio de excelência que deve ser valorizado. Os educadores poderão realizar diversas atividades promotoras dessa valorização como a criação de espaços como o “Canto dos livros”, ou ainda promovendo iniciativas como a “Hora do conto”, ou ainda idas à biblioteca da própria instituição. Promovendo a importância do livro e da própria leitura, através de leituras expressivas de histórias, que poderão ser depois recontadas, reinventadas, comentadas.

De acordo com Mata (2008:64) *estas estratégias permitem que as crianças integrem a importância da compreensão associada à leitura, desenvolvam estratégias de leitura e gradualmente se apercebam de algumas convenções e características do sistema da escrita.*

Ao longo de todas as semanas de regências seleccionámos uma história central alusiva ao tema em exploração, que, por vezes, constavam em livros que ficavam posteriormente na biblioteca da sala de atividades a fim de serem livremente explorados pelas crianças (Anexo K) no âmbito das atividades escolhidas por iniciativa das próprias crianças.

No pré-escolar as crianças devem ter contacto com diferentes situações de comunicação, o que será conseguido quer pela narração de ocorrências da rotina, quer pelo planeamento em conjunto da mesma. Ao valorizarmos o diálogo inicial da rotina diária (“Novidades das crianças”) como um instrumento importante de exploração quer no âmbito da Expressão Oral, quer no das demais áreas de conteúdo, procurámos privilegiar sempre o momento diário de acolhimento das crianças, havendo o cuidado de o enriquecer indo ao encontro do interesse das crianças, isto é, partindo das suas próprias intervenções. De referir um exemplo: aproveitando uma intervenção de uma criança proporcionou-se por alguns momentos uma atividade didática no âmbito do domínio da linguagem oral, a segmentação silábica das palavras mediante batimentos rítmicos com as mãos. Estes exercícios são importantes no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, essencial na aquisição de futuras competências de leitura e escrita. De acordo com Sim-Sim (2008:55) as *Orientações Curriculares recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem (...)* [as *Orientações Curriculares*] *procuram sensibilizar os*



*educadores para actividades específicas que conduzam as crianças a reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras.*

### **A2.2.3. Domínio da Matemática**

De acordo com as OCEPE as crianças constroem as noções matemáticas de modo espontâneo, partindo das experiências do quotidiano, cabendo ao educador de infância o papel de enquadrar nessas diversas vivências do dia-a-dia, de forma lúdica, o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das respetivas crianças que acompanha. Devendo, para além de fomentar a exploração informal dos conteúdos matemáticos, promover ainda, intencionalmente, atividades nas quais esses conteúdos serão formalmente abordados, através de tarefas que levem à *consolidação e sistematização de noções matemáticas* (ME-DGIDC, 2007a:73). Neste contexto, propusemos a exploração de sinais de trânsito tendo como ponto de partida as respetivas formas geométricas (círculos, quadrados, retângulos e triângulos) permitindo a exploração matemática destes e doutros conceitos (formação de conjuntos). Como recurso (Anexo L) utilizámos ainda o jogo “Loto do trânsito” e através de cartões com sinais de trânsito procedemos à formação de conjuntos, no quadro, de acordo com diferentes critérios: cor e forma geométrica do sinal.

Proporcionando-lhes o acesso a materiais didáticos, estruturados ou não, o educador contribuirá ainda para que a criança vá construindo uma relação adequada com a linguagem matemática, levando-a lentamente a aperceber-se da importância da matemática nas suas diversas funções na vida corrente. Numa das situações foi proposto ao grupo uma “ida ao cinema”, simulando-se a compra do respetivo bilhete e cartuxo com pipocas. A exploração desta atividade permitiu trabalhar conceitos matemáticos com o grupo, como a identificação de cadeiras com um determinado número (associar ao número do bilhete comprado), fez-se referência ao ato de pagar e que por vezes é necessário devolver troco.

De realçar ainda que o pré-escolar não constitui escolaridade obrigatória, logo não engloba um ensino formal o que implica, neste contexto, a não obrigatoriedade na abordagem de uma dada noção matemática. No entanto é desejável e fundamental, pelo exposto, que a matemática seja trabalhada nas atividades de jardim-de-infância, ainda que de forma informal (o preenchimento do quadro das presenças, a sequenciação de ações de uma dada história que foi contada, a organização de uma biblioteca na sala ou na instituição, entre outros) (Anexo M). As OCEPE (ME-DGIDC, 2007a:74) preconizam, no entanto, alguns dos conteúdos suscetíveis de serem desenvolvidos e explorados com as crianças, entre os quais se destacam: a *vivência do espaço e do tempo* (noção de tempo e de espaço, consciência da sua posição relativa no espaço e



deslocação no mesmo, as noções topológicas), *a classificação, formação de conjuntos, seriação e ordenação, o sentido de número, organização e tratamento de dados, encontrar e formar padrões, geometria e medida* (medir e pesar).

Os educadores devem levar as crianças a alicerçar aprendizagens promotoras de aprendizagens futuras, a desenvolver o raciocínio, o espírito crítico e a reflexão relativamente ao que fizeram e o modo como o fizeram.

### A.2.3. Área de Conhecimento do Mundo

A área de Conhecimento do Mundo pretende proporcionar momentos de reflexão e de resposta a situações do dia-a-dia, despertando a curiosidade natural das crianças e o prazer pela descoberta e pela aprendizagem. Desta forma, as crianças são levadas a valorizarem o meio, interiorizando hábitos de respeito e preservação do ambiente que as envolve. Trata-se de uma área sensibilizadora para as ciências e que contempla a introdução de uma diversidade de conceitos, *que adequados a crianças destas idades deverão corresponder sempre a um grande rigor científico* (ME-DGIDC, 2007a:80).

De acordo com as metas de aprendizagem para o pré-escolar, documento emanado do Ministério da Educação, a área de Conhecimento do Mundo *abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia*. (ME-DGIDC, 2010). Assim esta área foi subdividida nos seguintes domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social, e dinamismo das inter-relações natural-social.

Sendo o tema central do Projeto Curricular do agrupamento a abordagem ao património natural, houve ao longo do estágio diversas saídas proporcionando-se às crianças um contato com o exterior que é preconizado como fonte de aprendizagens. De facto *a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda* (ME-DGIDC, 2007a:19).

Essas atividades no exterior, algumas das quais previstas pelo Plano Anual das Atividades, designadamente à Quinta da Maunça (Anexo N), foram dinamizadas pelos técnicos locais e a generalidade do grupo demonstrou grande interesse, participando nas mesmas de modo ativo.

As atividades propostas ao nível desta área de conteúdo foram diversificadas e partiram sempre que possível da iniciativa das crianças. Uma das atividades no exterior (Anexo O), no âmbito da preservação ambiental, foi proposta por um elemento do grupo, tendo consistido

numa sensibilização para a quantidade de lixo que encontramos nas ruas. Salientamos deste modo que na educação pré-escolar preconiza-se que o educador alargue *as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras* (ME-DGIDC, 2007a:36).

Privilegiámos situações de diálogo e interação geradas ou por histórias contadas, pela apresentação de diapositivos ou filmes, em que os temas foram explorados, estabelecendo-se um fio condutor entre os mesmos, atendendo-se à temática central, o património natural. De acordo com uma planificação em teia, estabelecemos iniciar com o tema aglutinador, a floresta, abordando posteriormente temas relacionados (Anexo P) como a preservação ambiental, as árvores, os animais, as profissões ligadas à natureza. E de facto, *é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo* (ME-DGIDC, 2007a:93).

As crianças tiveram oportunidade de contactar com um biólogo que acedeu ao nosso convite de ali testemunhar a atividade profissional que desenvolve investigando sobre a vida animal, nomeadamente determinadas espécies de pássaros. A sua exposição foi enriquecida com uma atividade prática (Anexo Q) que consistiu em construir com as crianças caixa ninho com pedaços de madeira e ainda bebedouros e comedouros com materiais de desperdício como garrafas de água, pacotes de leite e palhinhas, que posteriormente colocámos no espaço exterior da instituição.

No seguimento das atividades propostas sentimos a pertinência de criar dois novos espaços, áreas, na nossa sala, a da Floresta e a das Ciências onde posteriormente decorreram quer atividades livres quer atividades orientadas. Na área das Ciências construímos um laboratório de experiências, local onde o grupo acompanhou a germinação de diversas sementes e ainda o desenvolvimento de bichos-da-seda (Anexo R). Sublinhamos a perspetiva de que *a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização* (ME-DGIDC, 2007a:37). Salientamos a importância de se dinamizarem espaços e equipamentos em termos de gestão de espaço em pré-escolar pois ao constituírem uma fonte de motivação acrescida podem traduzir-se em oportunidades de construção de aprendizagem pelas crianças que os exploram inclusivamente quando ali desenvolvem atividades de brincadeira livre.

As crianças são seres curiosos por natureza e em ambiente educativo essa curiosidade deverá ser permanentemente estimulada e desenvolvida. O educador deverá proporcionar às crianças vivências diversificadas que não só fomentem nelas essa curiosidade como também

lhes faculte a aprendizagem e apreensão de conceitos conducente a uma crescente literacia científica. Esta, por sua vez, favorecer-lhes-á na evolução da escolaridade ferramentas essenciais para os conhecimentos que terão de vir a apreender no seu futuro. A este propósito salientamos a oportunidade que tivemos de visitar o laboratório de Ciências Naturais e o de Físico Química, da Escola Básica do 2º Ciclo de S. Miguel. Dessa visita ressaltou a importância que deve ser dada à articulação curricular entre ciclos tendo-se constatado o desconhecimento por parte dos docentes de níveis mais avançados, das potencialidades das crianças em pré-escolar. Aqueles docentes ao infantilizarem o discurso, não só o não o adaptaram àquelas faixas etárias como o desproveram de rigor científico. Os aspetos a tratar *mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico* (ME-DGIDC, 2007a:81).

Ainda no âmbito da articulação, mas ao nível de escolaridade seguinte, o 1º CEB, estava previsto que os elementos mais velhos do grupo fossem visitar a Escola Básica de S. Miguel. Dessa atividade, transversal a toda a instituição, resultou a ideia de criarmos na nossa sala um novo espaço, de ambiente similar ao de sala de aula do 1º CEB, com um espaço (Anexo S) de mesas e cadeiras para as 13 crianças que estão no último ano de pré-escolar e um outro espaço de reunião, mais pequeno e afastado daquele. As mudanças exigiram ainda da nossa parte uma transformação de educadora a professora, como o uso de uma bata branca (tal como a professora da sala de 1º CEB que tínhamos visitado anteriormente).

### A3. Avaliação

Como suporte do planeamento das atividades destacamos a avaliação e o seu papel na adequação do *processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução* (ME-DGIDC, 2007 a:27). A avaliação deve dizer respeito às práticas quotidianas, é baseada na observação, requer uma interpretação dos dados recolhidos (registos) e tem como finalidade última servir de suporte ao planeamento com vista a *estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança* (ME-DGIDC, 2007a:27).

De acordo com o documento Procedimentos e Práticas Organizativas Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-escolar, publicado no sítio do Ministério da Educação, DGIDC, a avaliação neste contexto educativo é preponderantemente formativa pois *trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando* (ME-DGIDC, nd).

Deste modo é fundamental avaliar o modo como decorrem as atividades planeadas como forma de aferição dos objetivos anteriormente definidos. A avaliação que realizámos foi a direta baseando-se na observação participante, atendendo-se ao grau de envolvimento dos elementos em determinada tarefa. Posteriormente, através da avaliação indireta, analisámos através de trabalhos realizados pelas crianças, frases verbalizadas e pela captação de imagens. Procurámos privilegiar oportunidades de construção de aprendizagem pelas crianças, o desenvolvimento e enriquecimento de cada uma delas, no entanto, as dificuldades sentidas ao realizar as planificações foram de diversa ordem, sobretudo no início de PES I, por não termos ainda interiorizado a gestão do tempo em pré-escolar. As planificações das semanas iniciais do estágio vieram a revelar-se desfasadas em termos do excesso de conteúdos a transmitir e ainda um excesso de atividades a propor ao grupo de crianças. Com o decorrer do tempo e com o apoio, quer da professora supervisora, quer com o da educadora cooperante, essas dificuldades e limitações foram sendo ultrapassadas. Procurámos interligar os temas centrais ao longo das semanas, em consonância com o Projeto Curricular da Instituição, procurando progressivamente ajustar o volume de propostas de atividades ao ritmo daquele grupo de crianças. No decorrer das diversas atividades propostas assistimos a um crescendo na qualidade de interações estabelecidas com todos os intervenientes no processo, nomeadamente o grupo de crianças, ainda que a gestão deste não tenha sido fácil inicialmente.

#### **A4. Considerações finais**

Esta etapa de PES I em contexto de pré-escolar foi vivida como um grande desafio por termos muitas expectativas, que foram sendo correspondidas, apesar de alguns momentos de frustração e ansiedade pelas dificuldades sentidas em controlar o grupo de crianças.

À medida que o tempo foi passando, conscientes das nossas limitações e dificuldades, fomos ultrapassando alguns obstáculos, frutos da nossa inexperiência na orientação de grupos em idade pré-escolar (apesar da experiência pessoal da maternidade!) Sentimos que aprendemos muito, que nos aproximámos mais de poder vir a exercer competentemente esta atividade profissional, a nosso ver, tão desafiadora e estimulante. Revendo o nosso percurso de aprendizagens e evolução resultante desta experiência enriquecedora reconhecemos que o caminho ainda é longo e que estará sempre inacabado. O nosso propósito, confirmado no final desta fase de formação em que nos encontramos, é de que queremos continuar a aprender e a evoluir e que vamos continuar a colocar todos os meios que tivermos ao dispor para nos tornarmos numa educadora de infância empenhada e motivada a desempenhar o melhor possível as suas funções de agente educativa.

Finalmente destacamos tudo o que refletimos e aprendemos sobre o ambiente educativo em pré-escolar: a pertinência de se atribuir maior importância ao *processo* relativamente ao *produto*, aos resultados finais.

## **Parte B**

### **A Experiência de PES II: Reflexos e reflexões do estágio em 1º Ciclo Ensino Básico**

Apresentamos o percurso de aprendizagem decorrente da nossa experiência enquanto aluna de PES II, que nos foi proporcionado com a realização do estágio, sob a supervisão da Professora *Elisabete Brito*. No referido estágio formámos par com a colega *Dina Silva* tendo decorrido entre 12 de outubro de 2011 e 1 de fevereiro de 2012, na sala 1 da Escola Básica de Bonfim, pertencente ao agrupamento de Santa Clara, na freguesia da Sé, na cidade da Guarda. A turma, do 2º ano de escolaridade, tinha como professor titular *José Neto*, sendo constituída por 25 crianças.

#### **B1. Período de observação**

O período de observação decorreu na primeira semana de estágio, entre os dias 12 e 14 de outubro de 2011, tendo constituído um tempo privilegiado para que pudéssemos começar a conhecer o grupo de trabalho: a turma B15 e respetivo professor. Diversos autores sublinham a importância de um docente conhecer os seus alunos. Tavares & Alarcão (2005:136) a este respeito argumentam que deve ser em função dos educandos que deve ser estruturada a ação do educador, *as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos* constituindo a observação *um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado* (Tavares & Alarcão, 2005:188). Assim sendo, as nossas expectativas eram as de tirar o máximo partido do referido período de observação, no sentido de procurar conhecer progressivamente melhor cada uma daquelas crianças, avaliando o modo como agiam e interagiam, em diferentes situações, em sala de aula.

O período de observação permitiu analisar e refletir sobre as metodologias adotadas pelo professor cooperante, o qual demonstrou recorrer frequentemente a estratégias motivadoras para os alunos, imprimindo a diversos contextos, incluindo os de aprendizagem, a componente lúdica do desafio, do jogo, da competição tão pertinentes nesta faixa etária. Em Alsina (2004:6) são citados diferentes autores no âmbito da psicologia do desenvolvimento que defendem o jogo como estratégia pedagógica, nomeadamente Vigotsky que refere que o jogo contribui para uma *zona de desenvolvimento potencial de aprendizagem e ainda que promove o conhecimento dos objetos e do seu uso, o conhecimento de si próprio e também dos outros*. Alsina conclui sintetizando as conceções citadas afirmando que *o jogo (...) é uma fase necessária, que faz a ponte entre a fantasia e a realidade e promove, por isso, em simultâneo, o desenvolvimento*

*social e intelectual, numa fase eminentemente lúdica do desenvolvimento infantil* (Alsina, 2004:6).

Ao longo do período de observação pudemos constatar que, apesar de se tratar de um grupo de crianças que, na sua generalidade, demonstra muito interesse no desenvolvimento das atividades propostas, exhibe, em regra, um comportamento menos correto, marcado por distrações e conversas paralelas. Assim sendo, um dos primeiros receios sentidos foi o de irmos a ter dificuldades em gerir o grupo de crianças aquando das regências. Procurámos atender a diversas estratégias utilizadas pelo professor cooperante para contornar esse obstáculo, o da indisciplina do grupo.

Paralelamente ao esforço constante de conhecer cada vez melhor cada uma das crianças, as nossas expectativas eram inúmeras neste contacto com a realidade escolar, sobretudo a de procurar operacionalizar, ao nível das regências, estratégias motivadoras para aqueles alunos, pondo em prática os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente. De facto, a componente prática da formação inicial de professores, o estágio pedagógico, é referido por Tardif (citado por Mesquita, 2011:64) como a etapa *insubstituível para a construção da identidade profissional*, a qual permite ao futuro professor iniciar o seu processo de socialização profissional, propiciando ao estagiário a realização de aprendizagens de *convenções, limites, linguagens, sistemas operativos, modelos, conhecimento sistémico e padrões necessários para o conhecer-na-acção* (Schon citado por Mesquita, 2011:64).

Procurámos, desde logo, proporcionar àquela turma um ambiente de aprendizagem produtivo, que de acordo com Arends (1999:110) se traduz num contexto no qual os alunos revelam atitudes positivas entre o professor e os seus pares e *onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares* (Arends, 1999:120).

Conscientes da importância de estabelecer uma interação positiva com os alunos privilegiámos quer nesta etapa inicial de observação, quer na semana de regência da colega *Dina Silva*, não estarmos na sala de aula numa atitude meramente passiva mas antes como observadora participante, interagindo sempre que possível com os alunos no decorrer das diversas atividades. Essa tinha sido aliás a sugestão do nosso professor cooperante, no sentido de procurarmos acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos, sobretudo os que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Ao contrário do sucedido no âmbito de PES I, em que não houve formação de grupo de estágio pelo que tivemos de assumir todas as regências ao longo do estágio, em PES II, ao nível do 1º CEB, sempre que assistíamos às regências da colega de estágio, tivemos a possibilidade de voltar a usufruir de um momento privilegiado para a observação, o que foi muito enriquecedor e profícuo pois *observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas*

*também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra maneira?* (Alarcão, 2007). Para esta autora, de facto, uma observação que seja alvo de reflexão promove o conhecimento e o auto conhecimento, os quais terão de ser naturalmente canalizados para um agir em situação. Oliveira & Serrazina (2002) referem que a noção de prática reflexiva integra uma possibilidade de os professores se questionarem sobre as suas próprias práticas pedagógicas, sendo que a reflexão faculta a oportunidade de se recuar e de se reverem opções, estratégias e acontecimentos. Como afirma Schön citado por Oliveira & Serrazina (2002) *trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.*

## **B2. Planificação das atividades**

Sendo este ciclo promotor de um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de conhecimento, de modo a apropriar os alunos de procedimentos e instrumentos de acesso à informação que os levem a construir aprendizagens significativas, o professor terá de proceder a um planeamento cuidadoso definindo em cada situação os objetivos a alcançar, as competências que os educandos deverão adquirir, e seleccionando estratégias que envolvam a utilização de variados suportes de aprendizagem.

O agrupamento preconiza, relativamente às áreas disciplinares, que em cada um dos períodos letivos seja tida em consideração uma determinada distribuição dos conteúdos programáticos, a partir dos quais as planificações são concebidas, tendo como ponto de partida os diversos Programas Curriculares. A planificação constitui um instrumento integrador dos fatores envolvidos no ato educativo conferindo-lhes unidade e operacionalidade numa perspectiva de coerência e continuidade do trabalho realizado. De facto, de acordo com Roldão (1999:48) *um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo (...) de executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender.*

Ao longo do estágio empenhámo-nos na conceção criativa das atividades a propor, atendendo à interdisciplinaridade e estando atentos aos interesses e às necessidades do grupo, que na sua maioria revelava dificuldade de concentração, rápido desinteresse e comportamento incorreto (conversas paralelas, interrupções inoportunas) demonstrados no decurso de tarefas escolares rotineiras. Assim, o grande desafio que se colocou foi o de reinventar estratégias que



os motivassem e captassem a respetiva atenção e interesse. De acordo com o documento de referência do Ministério da Educação para o ensino básico *Organização curricular e Programas do 1º CEB* preconiza-se que sejam criadas condições para que os alunos realizem aprendizagens ativas (ME, 2006). Este tipo de aprendizagens pressupõe *que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos* (ME, 2006:23) É igualmente referido no mesmo documento que as aprendizagens devem ainda ser diversificadas sublinhando-se a *vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados* (ME, 2006:24). Este documento orientador do currículo aponta igualmente a pertinência das *aprendizagens diversificadas* com a utilização de recursos variados promotores de uma *pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados*.

As aprendizagens significativas preconizadas e desejadas para o ato educativo *relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam* (ME, 2006:23) e ocorrem quando os alunos conseguem relacionar as ideias principais de determinado conteúdo, expostas pelo professor, e estabelecem conexões entre essas ideias e os seus próprios conhecimentos prévios. Neste particular Arends (1999:292) refere-se ainda à importância da consolidação dos conteúdos já que os alunos processam a informação em termos de unidades básicas (preposições ou ideias). A capacidade de um ser humano apreender um novo conhecimento, está dependente do seu conhecimento prévio sobre o conteúdo em causa. De referir que ao nível do ensino básico é frequente o tratamento dos conteúdos em modo espiral, em que as *experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas* (ME, 2006:24).

Da psicologia do desenvolvimento é sabido que, na infância, o pensamento das crianças está fortemente ligado à ação, pensamento chave das aprendizagens por descoberta, defendida por Ausubel (1968). Deste modo é fundamental um envolvimento ativo das crianças nas diversas atividades que realizam, promovendo-se o desenvolvimento das suas capacidades (por exemplo abertura de espírito, curiosidade, criatividade, objetividades, espírito crítico, persistência, flexibilidade de pensamento, respeito, tolerância, cooperação). É de grande importância a realização destas atividades, que estimulam as crianças a desenvolver o raciocínio e o espírito crítico, uma vez que pressupõem um envolvimento total dos alunos que participam ativamente nas experiências, bem como na procura de explicação dos fenómenos em estudo. Sprinthall & Sprinthall (1993:242) afirmam que *os factos e as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de serem utilizados e*

*tendem a ser mais bem retidos do que os materiais que tenham sido meramente enviados para a memória.*

Neste sentido, as metodologias que nos pareceram mais adequadas à turma consistiram em (1) situações de aprendizagem envolvendo a componente lúdica (como desafios a pares, adaptação de jogos ou concursos televisivos, competições cronometradas); (2) tarefas para serem trabalhadas em pares ou em grupo (tais como construção de um texto, cartaz sobre determinado conteúdo de Estudo do Meio); (3) recurso a dramatizações (fantocheiro, sombras chinesas); (4) valorização do momento de motivação inicial (canções, lengalengas, adivinhas); (5) realização e registo de pesquisas (em colaboração com os pais) com recurso à Internet para pesquisar ou explorar jogos e atividades educativas; (6) utilização de instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens: quadros de tarefas, registos de realização de trabalhos de casa, registos de avaliação, concurso de leitura; (7) distribuição de tarefas pelos alunos, valorizando os que têm melhor comportamento, tais como distribuir os cadernos da escola, fazer o levantamento de quem fez os trabalhos de casa, registar o comportamento diário, recolher os cadernos da escola distribuir os mapas de autoavaliação dos comportamentos.

Procurámos realçar momentos de exposição de novos conteúdos reunindo o grupo de alunos em torno de uma única mesa de trabalho, tendo-se revelado pertinente este tipo de movimentações no espaço da sala, que são profícuas em termos de grau de envolvimento da globalidade do grupo, nas referidas tarefas. Arends (1999:113) enfatiza a este respeito que *os processos na sala de aula são altamente influenciados pelas ações do professor e podem ser alterados de forma a construir ambientes de sala de aula produtivos.*

Relativamente a cada área disciplinar as abordagens foram feitas numa perspetiva de promover a interdisciplinaridade, num esforço de articulação curricular. Na planificação de cada semana de regências, através da análise do plano semanal, cedido pelo professor cooperante, relativo aos conteúdos programáticos a abordar, procurávamos identificar quais os temas centrais a tratar, nas diversas áreas, que constituíam temas chave para a referida semana, revestindo-se de uma tal importância que os tornava suscetíveis de funcionarem como “fios condutores”. Assim sendo, esses temas chave eram explorados de modo encadeado, em todas as áreas, ao longo dos três dias da regência numa perspetiva de interdisciplinaridade. De acordo com Gusdorf (citado por Pombo, nd) *o prefixo inter (...) evoca um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes (...). A interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo.* Na nossa perspetiva, a interdisciplinaridade pressupõe ainda criatividade por parte do professor na conceção e planificação das diversas atividades/tarefas a propor aos alunos.

Procurámos discernir em cada planificação o modo como conduzir um dia em sala de aula, focando as diversas áreas disciplinares, tendo por base um certo encadeamento, um fio condutor que permitisse, sempre que possível, haver uma ligação harmoniosa entre conteúdos, disciplinas, de modo a que os alunos soubessem situar os diferentes objetos de conhecimento, interligando-os. Através das aprendizagens realizadas no âmbito da interdisciplinaridade, os alunos vão interiorizando melhor os conceitos, consolidando e valorizando os conhecimentos que vão aprendendo em determinada sequência letiva.

Enquanto estagiária procurámos respeitar o horário estipulado para a turma pelo professor titular no que se relaciona com a componente letiva e a distribuição das áreas disciplinares pelos dias da semana.

Na nossa perspetiva é importante envolver a família no percurso escolar dos educandos. Tavares & Alarcão (2005:145) referem *a família como um dos principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem*. Neste âmbito da participação da família no processo da aprendizagem, salientamos o papel dos trabalhos de casa, que devem ser planeados de forma a relacionarem-se com a componente prática e não a da instrução e ainda a permitirem o *envolvimento dos pais* (Arends, 1999:97).

No Quadro 4, discriminamos alguns exemplos das estratégias postas em prática, em função da área disciplinar, através das quais se operacionalizaram as metodologias propostas.

Atendendo-se ao tema a trabalhar ao longo do ano *Sustentabilidade do Planeta*, partindo-se das propostas enunciadas no Plano Anual das atividades do agrupamento, indicamos no Quadro 5 as atividades que realizámos com a turma com vista à operacionalização do mesmo.

**Quadro 4.** Exemplos de estratégias em função das prioridades de aprendizagem

| Área Disciplinar         | Prioridades de Aprendizagem                        | Estratégias   | Avaliação  |
|--------------------------|--|---|--|
| <b>Língua Portuguesa</b> | Leitura  | - Incentivar mais a leitura em voz alta, de preferência dialogada e/ou dramatizada (apresentação aos colegas de um livro lido em casa)  | Direta   |
|                          | Escrita  | - Proposta de textos escritos a partir de personagens (“Histórias do saco” <sup>5</sup> )<br>- Responder a questionários<br>- Interpretar oralmente e por escrito pequenos textos   | Indireta:<br>Apresentação à turma:<br>votação por pontos ou escolha dos melhores |
|                          | Funcionamento da Língua                            | - Participar na escrita de textos coletivos ou a pares<br>- Todas as semanas cada aluno lê um poema que pesquisou em casa e é colocado no placard<br>- Continuar ou recontar histórias de acordo com várias possibilidades – banda desenhada, prosa, poesia, versos...  | Fichas   |
| <b>Matemática</b>        | Números e operações                                | - Atividades lúdicas, jogos matemáticos envolvendo desafios, competições<br>- Realização de atividades com materiais manipuláveis<br>- Concretização de noções novas (ex: decimais com tabletes de chocolate; medidas com medições reais...)  | Pontuações<br>Eliminatórias  |
|                          | Situações problemáticas                            | - Apostar na resolução diária de problemas, na diferença de soluções e, sempre, na sua explicação/raciocínio  | Fichas   |
| <b>Estudo do Meio</b>    | Desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo | - Atividades semanais de pesquisa (na sala de aula ou na biblioteca, durante a semana e em casa, aos fins de semana)<br>- Apresentação dos trabalhos à turma, escolha e melhoramento dos escolhidos e compilação em <i>dossier</i> de turma<br>- Propor mais atividades experimentais (dentro e fora da sala): abordagens o menos teóricas possível | Indireta:<br>Análise do <i>dossier</i><br>Fichas                                 |
| <b>Expressões</b>        |  | Descoberta da métrica de poesias e adaptação a músicas conhecidas ou criadas na hora<br>Encenação de textos<br>Jogos coletivos  | Direta<br><br>Indireta:<br>Grelhas de avaliação                                  |

<sup>5</sup> Os alunos retiram, aleatoriamente, três personagens de um saco com as quais terão de compilar uma história.

**Quadro 5.** Participação da turma nas atividades do Plano Anual das atividades do agrupamento

| Data   | Atividades  | Intervenientes  | Local   |
|--|---|---|---|
| 15/09/11<br><i>Início do ano letivo</i>                | - Realização de atividades lúdicas e de acolhimento aos novos alunos  | Turmas da Escola  | Salão Polivalente   |
| 14/10/11<br><i>Sinalizar o Dia da alimentação</i>      | - Realização de uma sopa com ingredientes cedidos pelos alunos  | Comunidade Educativa  | Salão Polivalente   |
| 12 / 11/11<br><i>S. Martinho</i>                       | - Trabalhar a Lenda de S. Martinho (Dramatização no fantocheiro)<br>- Canção sobre o tema<br>- Realização de um magusto   | Turma e professoras<br><br>Comunidade educativa   | Sala de aula<br><br>Local a designar em função da meteorologia        |
| 16/11/11   | - Atividades de sensibilização da necessidade de poupar água  | Turma, professoras e técnicos da Quinta da Maunça   | Quinta da Maunça  |
| 25/11/11<br><i>Sinalizar o Dia da cidade da Guarda</i> | - Leitura e exploração da narrativa “Lenda da Guarda”   | Turma e professoras   | Sala de aula  |
| Primeira quinzena de dezembro 2011<br><br><i>Natal</i> | <i>Promover um Natal sem consumismo para bem da sustentabilidade do planeta:</i><br>- Fazer um postal de Boas Festas em papel reciclado<br>- Decorar a sala de aula com materiais recicláveis (árvore com materiais de desperdício e fitas: argolas de papel usado)<br>- Escrever uma carta aos Pais a desejar Boas Festas<br>- Entoar canções<br>- Fazer construções de Natal (pasta de modelar)<br>- Preparar a festa de Natal (ensaio) | Turma e professoras   | Sala de aula  |
| 16/12/11<br><i>Natal</i>                               | - Participação na festa de Natal da escola (canções, poemas, jograis de Natal)  | Comunidade escolar<br>Pais  | Salão Polivalente   |
| Dias 3 a 5 de janeiro 2012<br><i>Inverno</i>           | - Construir um cartaz coletivo sobre esta estação do ano<br>- Leitura e interpretação de textos<br>- Pesquisa de provérbios, poemas, adivinhas sobre o inverno  | Turma e professoras<br><br>Pais   | Sala de aula<br><br>Casa  |
| 6/01/12<br><i>Dia de Reis</i>                          | - Construção de uma coroa para a cabeça<br>- Leitura e dramatização da história sobre os Reis Magos<br>- Ida à Câmara Municipal e à sede do Agrupamento cantar os Reis  | Turma e professora<br><br>Comunidade escolar (com representação de alguns elementos de todas as turmas) | Sala de aula<br><br>Câmara Municipal<br>Guarda<br>Sede do Agrupamento |
| 17/02/12<br><i>Carnaval</i>                            | - Desfile de Carnaval no Bairro do Bonfim (Tema do curso: <i>Energias Renováveis</i> ) com máscaras e adereços preparados pelos alunos  | Comunidade escolar  | Espaço exterior da Escola e Bairro do Bonfim                          |

## B2.1. Língua Portuguesa

No ensino básico, ao nível do tratamento da informação linguística preconiza-se a existência de cinco competências nucleares (Sim-Sim, 1997) que incluem a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua, a partir das quais se elaborou, em 2009, o mais recente documento curricular relativo ao ensino da Língua Portuguesa neste nível de escolaridade: *Programa de Português do Ensino Básico* (ME-DGIDC, 2009). Relativamente ao 2º ano de escolaridade, e de acordo com o referido documento, os alunos devem saber adequar comportamentos verbais e não verbais em função das diferentes situações de comunicação. A comunicação oral capacita os alunos de modo a que se expressem de modo fluente e ajustado, no relato de acontecimentos, na captação de informação relevante, no estabelecimento de diálogos. É ainda nesta fase da escolaridade que os alunos tomam consciência da relação entre os códigos oral e escrito. Continua a assumir uma importância particular o desenvolvimento da consciência fonológica para aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Nas planificações de Língua Portuguesa procurámos diversificar suportes da leitura e de estratégias de exploração e interpretação de textos (exemplos: formular perguntas para respostas dadas, decifrar pequenos textos/frases com lacunas, desordenados ou com borrões, completar histórias imaginando desenlaces possíveis, elaborar histórias/relatos a partir de fotografias, imagens, palavras, provérbios).

Todas as semanas de regência foram marcadas por um momento inicial em que os alunos partilhavam as experiências vividas no fim de semana, “as novidades”, momento esse que foi sempre dinamizado através de uma atividade lúdica original visando explorar as competências da oralidade dos alunos. De acordo com Albuquerque (2006:71) é necessário revalorizar a comunicação oral em sala de aula, dando-se maior ênfase a atividades de oralidade que *têm de ser encaradas na sua vertente binária social e individual, instrumental e afectiva*.

Valorizámos a exploração do texto poético pois segundo Souza (2006:50) *o vínculo da criança com o texto poético inicia-se precocemente, na tenra infância*, referindo-se que uma abordagem escolar inicial da poesia deve implicar *a sensibilização, pelo jogo, pelo brincar com as palavras, com o ritmo e com a sonoridade* para que se verifique um *encontro com a fase lúdica que as crianças vivenciam nos primeiros anos*.

Souza (2006:47) critica o modo superficial e redutor como o texto poético tem sido explorado em ambiente de sala de aula, restringindo-se frequentemente o professor a sequências didáticas que incluem “leitura individual”, “leitura colectiva”, “estudo das palavras desconhecidas”, “coro falado”, “realização de desenhos”. Assim, procurámos ir além da exploração das características de estrutura do poema como os versos, a organização em estrofes,

as rima, procurando diversificar estratégias de modo a proporcionar à turma novas dinâmicas de leitura como foi o exemplo da leitura em estilo rap, bem como outros desafios como encontrar melodias de canções conhecidas que pudessem ser utilizadas para cantar os versos do poema em estudo.

Nem sempre foi possível escolher um texto do manual de Língua Portuguesa adotado pelo agrupamento pois a planificação da distribuição dos conteúdos programáticos ao longo do ano, emanada do agrupamento, encontra-se desfasada da apresentada pelos referidos manuais apresentam. Assim, recorreremos à seleção de textos noutros manuais escolares. De facto, o professor tem de ser um dinamizador da leitura. À escola compete proporcionar a todos instrumentos de leitura, tendo como um dos pilares a promoção de atitudes de leitura, nos seus alunos. O professor, consciente do seu papel preponderante e indiscutível no exemplo de vida que veicula deve estimular neles o gosto pela leitura, utilizando-a como instrumento de aprendizagem e de descoberta. Neste contexto, a valorização de espaços como a biblioteca escolar revela-se de extrema importância. De acordo com Azevedo (2006:8) *o ensino da língua na escolaridade básica deverá ser fundamentalmente uma formação para a leitura e para a escrita* atribuindo o autor a essa formação a base da aquisição de uma competência de literacia.

No que concerne às atividades relacionadas com a escrita (Anexo T), recorreremos a inúmeras situações conducentes a aprendizagens significativas e aquisição de competências de escrita, procurando captar a atenção dos alunos pela originalidade das tarefas propostas, escolhendo, sempre que possível, diferentes modos de se trabalhar a escrita. De acordo com Goulão (2006) as atividades de escrita a propor devem constituir verdadeiros desafios ao raciocínio dos alunos, dando sempre resposta aos ritmos de aprendizagem diferenciados que caracterizam uma turma. Quanto a exemplos dessas atividades a autora refere que *podem surgir em forma de jogo, pois este permite não só as atividade de linguagem falar/ ouvir/ ler/ escrever, mas também as de reflexão sobre a escrita* (Goulão, 2006:100).

Ainda que o conhecimento explícito da língua tenha sido trabalhado transversalmente na abordagem das demais competências linguísticas, pareceu-nos importante a exploração, em cada regência, de determinado aspeto dominante (Anexo U).

De facto, o atual Programa de Português do Ensino Básico refere que sendo *mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado (...) o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão em cada situação educativa* (ME-DGIDC, 2009:15).



## B2.2. Matemática

No 1º CEB o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos matemáticos, à semelhança de outros conteúdos, deve ter como ponto de partida, por um lado, os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema, e por outro lado, deve privilegiar o aproveitamento pedagógico de situações relacionadas com as vivências do dia-a-dia dos educandos. Assim, na medida em que a construção do saber pelos alunos é feito tendo como ponto de partida situações reais do seu quotidiano ser-lhes-á mais fácil posteriormente a passagem do concreto ao abstrato. Os alunos, nesta fase de desenvolvimento cognitivo, aprendem partindo do concreto para o abstrato, o qual *permite a realização de aprendizagens rápidas e de um pensamento lógico não demasiado abstracto* (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007:58).

A instituição escolar deve ajudar os alunos a criar estratégias para a resolução de situações problemas, promotoras da compreensão das mesmas, proporcionando-lhes oportunidades para que expliquem os seus raciocínios e pensamentos matemáticos incentivando e desenvolvendo neles a capacidade de comunicação matemática. Desse modo o professor contribuirá para a aquisição e respetiva consolidação de conhecimentos e conceitos matemáticos pelos alunos, com a consequente melhoria das respetivas aprendizagens.

O Programa de Matemática do Ensino Básico sublinha a importância do suporte físico no processo de aprendizagem: *A aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1º ciclo* (ME-DGIDC, 2007b). Na planificação das tarefas matemáticas, recorreremos frequentemente ao uso de materiais didáticos (Anexo V) como facilitadores da aprendizagem dos alunos, pelo acréscimo de motivação suscitada nestes. Assim sendo, ao introduzir a noção de centena, recorreremos a diversos materiais manipuláveis estruturados como o ábaco, o calculador multibásico e o MAB (material multibásico), e não estruturados, como paus de espetada, pedras, tendo inventado e dramatizado uma história sobre o modo como o ser humano realizava as primeiras contagens. A investigação realizada nacional e internacionalmente tem demonstrado a pertinência do recurso de materiais manipuláveis em sala de aula resultando uma potenciação de aprendizagens significativas, em especial nos primeiros níveis de escolaridade. De facto, *a utilização orientada de Materiais Manipuláveis Estruturados coloca as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas* (Damas, Oliveira, Nunes & Silva 2010:5). A este propósito Ponte & Serrazina (2000:116) salientam que *os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos*.



Relativamente ao tópico matemático “Números e Operações”, de acordo com o Programa de Matemática valoriza-se a exploração pelos alunos de várias situações que os levem à compreensão dos números, das suas relações e operações, ou seja, dá-se prioridade a que os alunos tenham oportunidade de explorar livremente os números, adquirindo gradualmente o sentido de número antes de começarem precocemente com um treino excessivo dos algoritmos (característica de uma visão mais tradicional da educação matemática). Atualmente preconiza-se que os alunos recorram a estratégias de cálculo mental como ponto de partida para a exploração de situações numéricas, que deverão ser trabalhadas de modo contínuo e sistemático. Neste contexto é fundamental a exploração de tarefas diversificadas que desenvolvam nos alunos o raciocínio matemático, a compreensão do número e a consolidação de um cálculo mental progressivamente mais fluente.

Houve oportunidade de explorarmos o conceito de padrão, conteúdo central na matemática, ao nível da aritmética, havendo diversos autores que associam a matemática à “ciência dos padrões”. De facto, *sendo a Matemática a ciência e a linguagem das regularidades, saber Matemática é investigar relações entre regularidades, identificar os padrões que lhes dão origem* (Ponte & Serrazina, 2000:29). Os alunos devem ser envolvidos em diversas experiências de aprendizagem que não só valorizem a descoberta, a continuação e a criação de padrões como ainda *a generalização de propriedades dos números ou das operações* (Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga & Fão 2010:54).

Na abordagem dos diversos conteúdos matemáticos pudemos comprovar a heterogeneidade da turma, em termos de empenho e envolvimento nas tarefas e respetivo desempenho. Sentimos a dificuldade de gerir uma turma tão heterogénea a este nível, nomeadamente ao nível do ritmo de trabalho e compreensão de conteúdos que é consideravelmente antagónico no todo da turma. De facto, *a gestão da sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar* (Arends, 1999:186). Assim sendo, procurámos propor determinadas estratégias envolvendo atividades em pares, para que os alunos ao trabalharem em cooperação pudessem colmatar algumas dessas lacunas. Ponte & Serrazina (2000:128) realçam a importância do trabalho em pares, na aula de matemática, o qual *possibilita uma interação significativa entre os alunos, que trocam impressões entre si*. As vantagens da aprendizagem cooperativa têm sido amplamente estudadas através da investigação educacional, enfatizando-se que *tal procedimento encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho académico* (Sprinthall & Sprinthall, 1993:311). Na medida em que os alunos se envolviam ativamente nas tarefas em pares, surgia ainda a possibilidade de se realizar uma espécie de aula tutorial, através da deslocação a cada um dos grupos, permitindo uma maior perceção do grau de dificuldades

dos alunos. A este respeito pode ler-se *o professor tem, também, de ser capaz de encontrar momentos para dialogar especificamente com cada aluno, aperceber-se das suas necessidades e interesses e dar-lhe o apoio directo de que necessita para que possa progredir* (Ponte & Serrazina, 2000:128).

### B2.3. Estudo do meio

O Estudo do meio é uma área abrangente, multidisciplinar, para a qual afluem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas, no âmbito das ciências sociais e físicas, promovendo-se uma compreensão gradual das relações que se estabelecem entre a natureza e a sociedade. Implica assim um ensino interdisciplinar, ligando-o à vida e aos fenómenos naturais e sociais promovendo a construção de aprendizagens significativas pelas crianças. Deste modo, procurámos igualmente propor estratégias capazes de motivar os alunos, envolvendo-os na construção de aprendizagens. Piaget citado em Tavares (2007) veio comprovar que o desenvolvimento cognitivo do ser humano resulta de um processo de interação com o mundo exterior, que o leva a adquirir e acumular conhecimentos acerca do próprio meio envolvente. À medida que a criança cresce deve ser incentivada para a exploração, fundamental para o seu desenvolvimento integral, enquanto pessoa. Dessa exploração e dado o seu interesse e curiosidade naturais em tentar perceber o que a rodeia, a criança faz descobertas valiosas. Segundo o cientista e pedagogo Rómulo de Carvalho (citado por Fialho, 2007) *os primeiros anos da nossa vida são riquíssimos em experiências, entrámos num mundo do qual nada conhecemos e, como seres inteligentes, temos necessidade de descobrir o que se passa nesse mundo, como se passa e, até, porque se passa*. Tendo em conta esta perspetiva procurámos, desde logo, reforçar, valorizar e iniciar a sistematização dessas experiências e conhecimentos procurando levar os educandos a construir aprendizagens gradualmente mais complexas, dotando-os de capacidades instrumentais que os tornassem aptos a compreender o meio que os envolve para que nele venham a atuar de modo responsável.

Relativamente à abordagem de conteúdos de Estudo do meio, em sala de aula, Roldão (2004) enfatiza a necessidade do professor gerar nos alunos a curiosidade, a procura de significados. O professor não insistindo apenas na tónica das descrições, observações, classificações das diversas realidades do meio deve sobretudo *levar os alunos a redescobrir o seu quotidiano em termos do que pode haver de fascinante, desconhecido e estimulante nessa realidade* (Roldão, 2004:26). Nessa medida, pareceu-nos pertinente motivar os alunos a redescobrirem os diversos conteúdos, partindo de atividades de descoberta, de caráter manipulativo do tipo *hands-on-activities*, de que foi exemplo a reunião do grupo em torno de uma mesa grande para a realização de um conjunto de experiências simples explorando a noção

de ar e da sua existência. O atual programa curricular de Estudo do Meio preconiza que o professor proporcione aos alunos *situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, [a]... realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade* (ME-DEB,2006:102). Salientamos a visita de estudo ao Quartel dos Bombeiros (Anexo X) que organizámos, enquadrada na abordagem às Instituições e Serviços existentes na Comunidade.

Procurámos diversificar o tipo de tarefas, e, em paralelo promovemos *atividades de descoberta (...) como a pesquisa bibliográfica, a leitura, a recolha de informações junto de diversos interlocutores, a seleção de informação nos meios de comunicação* (Roldão, 2004:39). Recorremos ao registo de mapas conceptuais, um instrumento didático útil na medida em que permite uma maior sistematização dos conteúdos a aprender. Segundo uma definição elucidativa da pertinência dos mapas conceptuais, estes *são como os mapas das estradas, só que dizem respeito à ligação entre ideias e não entre locais* (Posner & Rudniksky, citados por Arends, 1999:282). Deste modo, permitem o enfoque nas ideias chave de determinado tema e respetiva organização de acordo com um esquema facilitador da compreensão desse mesmo tema/conteúdo.

Tentámos ainda interligar, sempre que possível, os conteúdos de Estudo do meio com a temática central da Área de Projeto, a água. Realizámos experiências com a água para o estudo do ar (conteúdo de Estudo do meio-2ºano), abordámos as temáticas da meteorologia fazendo uma breve ligação ao ciclo da água, mostrámos a importância da água potável na higiene alimentar, bem como a da poupança da água ao abordarmos a higiene do corpo.

## **B2.4. Expressões**

As formas de arte fazem parte da vida e da essência do ser humano, permitindo-lhe desenvolver vertentes basilares da sua vida tais como a motricidade, a afetividade e a cognição. Pela expressão artística é possível à criança a estruturação e expressão do seu pensamento, sentimentos, a interpretação da realidade que lhe está próxima, ser criativa, desenvolver o seu equilíbrio emocional, formar a sua personalidade e afirmar a sua própria identidade, promovendo a interação e o autoconhecimento, além de facilitar a própria transmissão de conhecimentos noutros domínios cognitivos.

As expressões estavam contempladas no horário da turma tendo sido respeitado o mesmo, de modo que na regência semanal de 2ª a 4ª feira havia um bloco de 45 minutos destinado respetivamente à Expressão Plástica, Musical e Físico-Motora. De modo a orientar

algumas atividades de Expressão Dramática solicitámos ao professor cooperante, sempre que oportuno, a substituição de uma das expressões do horário pela Expressão Dramática.

Numa procura constante de planificar as atividades atendendo à interdisciplinaridade entre as áreas, estabelecendo “pontes de ligação” na passagem de determinada atividade para outra, destacamos o papel das expressões enquanto área disciplinar que, na nossa opinião, em geral, muito se presta a esses encadeamentos na sequência das atividades (Anexo W). Exemplificamos com uma planificação semanal de expressões na qual os temas explorados foram ao nível da Matemática os padrões e ao nível do Estudo do meio questões relacionadas com a família. Assim sendo, propusemos uma canção para mimar, no âmbito da Educação Musical, “O Coelho Alberto”, que conta uma história passada entre avô e neto. Relativamente à Expressão Física concebemos a atividade “Família em jogo”, adaptada do jogo tradicional “Barra do lenço” e como atividade de Expressão Plástica construíram uma árvore genealógica, desenhando as figuras humanas correspondentes. Relativamente ao conteúdo matemático dos padrões a abordagem estendeu-se igualmente às áreas das expressões levando os alunos a explorar padrões de diferentes tipos, como os que realizam com o seu próprio corpo, como por exemplo nas ações sequenciadas: salto à esquerda, direita, para cima e para baixo (Expressão Físico-Motora), nas palavras utilizadas: entoando uma lengalenga com repetições, cantando uma canção alternando estrofe, refrão, estrofe, refrão (Expressão Musical). Em Expressão Plástica os alunos desenharam e pintaram as respetivas criações de padrões.

Relativamente às quatro expressões procurámos, de um modo transversal, através das diferentes tarefas propostas fomentar a dimensão criativa dos alunos, permitindo-lhes e promovendo neles a liberdade de expressão, preocupando-nos mais com os processos do que com os resultados finais. Neste contexto estimulámos os alunos a desenvolverem as respetivas “habilidades”, levando-os a criar e não somente a imitar. Rocha (1988:121) aborda o tema da educação da criatividade sublinhando que *na medida em que o indivíduo busca, organiza, cria, e comunica, acha-se empenhado no acto da criação e no acto de realizar a sua própria aprendizagem.*

Sempre que fosse viável, no final destas atividades das expressões era dinamizado um momento de retroação, de avaliação, importante para aferir a sensibilidade dos alunos. Referindo-se a este tempo de comunicação Landier & Barret (1999:211) defendem-no como *tempo de análise individual e coletiva que se segue a um exercício ou a uma dramatização (...) permite uma reflexão sobre o vivido, levando a uma melhor compreensão dos processos.*

No âmbito da Expressão Plástica os alunos fizeram diversas composições livres já que *a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza*

*manual* (ME-DEB, 2006:89). Os alunos prepararam elementos decorativos de Natal para a sala, partindo de moldes, tendo sido valorizado o trabalho foi produzido pelos alunos em detrimento daquele em que o trabalho do adulto se sobrepõe ao do aluno. Na medida em que o professor promove o trabalho do aluno ensina-o para a autonomia, ainda que acompanhe o aluno na obtenção do produto privilegia o processo e não apenas o resultado final. Atendendo-se ao tema que o agrupamento propõe para ser desenvolvido ao longo deste ano letivo “Sustentabilidade do Planeta” a ideia base foi a de que as decorações de Natal fossem feitas com materiais recicláveis. Tiveram ainda oportunidade de realizar modelagem, criando figuras, alusivas ao Natal, com uma massa apropriada, sendo importante que os alunos tivessem trabalhado com diversos materiais. O atual currículo das expressões para o 1º Ciclo prevê que durante este ciclo de escolaridade *as crianças deverão (...) desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas* (ME-DEB, 2006:95).

Na Expressão Dramática recorreremos em múltiplas ocasiões à improvisação dramática, utilizada na sala de aula, como estratégia pedagógica (Anexo Y). Segundo Machado & Rosman (2001:21) consiste num *jogo ou brincadeira em que a criança representa ou improvisa uma história ou situações de uma história (cenas que ela própria inventou ou lhe contaram), com as suas próprias palavras (linguagem), gestos (mímica) e movimentação (marcação), sob orientação do professor*. Acrescentando ainda que esta dramatização será tanto mais espontânea, isto é, improvisada quanto maior for a contribuição trazida pelas crianças. De facto, a oralidade é uma vertente que urge explorar com as crianças desde logo a fim de que se vão formando com competências que os tornem verdadeiros comunicadores. Neste caso fica patente como *as expressões artísticas propiciam aprendizagens de forma inter e transdisciplinar (...) com particular ênfase na aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências linguísticas* (Couto, 2006:254).

Relativamente à Expressão Musical conhecem-se os benefícios que a música aporta ao quotidiano educativo. Barreto e Silva, citados por Chiarelli & Barreto (2005), salientam que *a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, auto-disciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos*. Sousa (2003) sublinha ainda a importância de se promover a educação das crianças pela música, não com a única finalidade de conduzir à aquisição de conhecimentos musicais mas sobretudo o desenvolvimento nas crianças das suas capacidades sensoriais, da concentração, da percepção, da memória, da cognição, da expressão das emoções e da socialização.

O contacto das crianças com a música permite-lhes desenvolver os sentidos, o tocar, manipular, ver, examinar, ouvir, sentir. Tomatis, citado por Gomes e Simões (2007), refere que *a audição influencia em muito o movimento, a linguagem e a aprendizagem da criança*. Mársico, citado por Chiarelli & Barreto (2005), realça a importância do desenvolvimento auditivo nas crianças, sobretudo num contexto atual em que, por um lado, os estímulos visuais predominam sobre os auditivos, e por outro lado, a constatação de um excesso de ruídos com que é habitual conviver-se atualmente. Deste modo, propusemos atividades musicais de exploração do universo sonoro, levando os alunos a desenvolver competências auditivas, a ouvir atentamente, a analisar e a comparar os sons procurando associá-los às respetivas fontes sonoras.

Dinamizámos diversos momentos que envolveram a entoação de canções, estabelecendo-se uma ponte entre o domínio da linguagem e o da expressão musical, contribuindo para o enriquecimento de vocabulário, a discriminação de sons e a exploração do carácter lúdico das palavras. Procurámos igualmente conjugar a expressão musical com a expressão motora, considerando importante que a criança se habituasse a movimentar ao som da música explorando os próprios movimentos, desenvolvendo a coordenação motora bem como a apreensão de aspetos musicais como é o caso do ritmo. Sempre que possível procurámos ainda conciliar a utilização de instrumentos, acompanhando as diversas atividades musicais, com destaque para a prestação por nós dinamizada na Festa de Natal da instituição. Na preparação da referida festa procurámos envolver os alunos na escolha das canções pois entendemos que desse modo contribuímos para que aqueles se sintam elementos participantes da vida do grupo, nomeadamente pela tomada de determinadas decisões que dizem respeito ao mesmo.

As atividades de Expressão Físico-Motora consistiram na realização de jogos que, incluindo os conteúdos programáticos desta área, foram concebidos atendendo-se ao tema central da semana de regência em causa. Estas atividades decorriam geralmente num ambiente de alguma confusão no salão polivalente, pela excitação extra que desencadeava nos alunos. Pudemos contar sempre com o apoio da colega de estágio que ajudava a dinamizar a atividade e que, graças a esse seu envolvimento mais direto, facilitava na tarefa de manter o grupo controlado.

As orientações programáticas para o 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à *Expressão e Educação Físico-Motora* apresentam esquematicamente os diferentes objetivos, bem como respetivas atividades e estratégias de intervenção que lhes estão associados e que idealmente deveriam ser implementados neste grau de ensino. A atividade física educativa deve obedecer a um critério de regularidade e continuidade (ME, 2006) contribuindo para o desenvolvimento ao nível muscular, da agilidade, da flexibilidade, da velocidade, bem como a

consciência do próprio corpo (coordenação motora: o controlo da postura, o domínio do equilíbrio, a independência segmentar e a definição da lateralidade). Pretende-se explorar ainda a dimensão do desenvolvimento social dos educandos através destas atividades de natureza motora, lúdica e desportiva, promovendo-se pela interação entre os colegas de turma uma maior integração e participação de todos os elementos no grupo.

Os conteúdos explorados ao longo do estágio corresponderam essencialmente aos blocos temáticos propostos pela organização curricular de programas para o 1.º CEB: *perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, e jogos*.

## **B2.5. Áreas Curriculares Não Disciplinares**

### ***Estudo Acompanhado***

Esta área tem como objetivo a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam cada vez mais a autonomia e aquisição das aprendizagens. Neste sentido, não é suficiente a aquisição de conhecimentos, pois é necessário compreender e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e ter autonomia no processo de aprendizagem.

O estudo acompanhado reveste-se de uma importância fulcral já que os alunos necessitam de ser autónomos e de saber procurar soluções para os diversos problemas que se lhes vão colocando na escola e na vida.

Dos vinte e cinco alunos da turma B15 apenas três frequentavam a atividade de estudo acompanhado, tal acontece devido ao facto da maior parte dos alunos não frequentarem os tempos livres nesta escola e, quando terminavam as suas atividades, pelas 16h, saíam da escola para frequentar os tempos livres nas instituições onde tinham atividades extracurriculares.

Os elementos da turma que tinham estudo acompanhado apresentavam dificuldades de aprendizagem pelo que se reduziam as estratégias à consolidação de conteúdos abordados nas aulas. No entanto, essas estratégias eram propostas com vista à promoção de atitudes e capacidades favorecedoras de uma crescente autonomia desses alunos na realização das aprendizagens e das tarefas. O estudo acompanhado decorria numa hora à qual nos era impossível estarmos presentes pois coincidia com uma hora letiva de uma outra unidade curricular.



### ***Formação cívica***

É no âmbito da Formação cívica, educação para a cidadania, que se podem desenvolver as ações, concertadas e assumidas pela comunidade educativa, implicando ativamente alunos, encarregados de educação, professores e auxiliares de ação educativa neste processo de esforço do equilíbrio da vida coletiva.

Ao nível de PES procurámos promover sempre a educação para a cidadania, desenvolvendo nos alunos atitudes e comportamentos de civismo procurando contribuir para uma formação integral e pluridimensional.

Sendo uma área que somos muito sensíveis, enquanto agentes educativos que entendem a abordagem aos valores como uma prioridade, reconhecemos, no entanto, que por envolver temáticas tão abrangentes, que naturalmente foram tratadas no dia-a-dia do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, nos foi faltando nas planificações uma sistematização, uma exploração fundamentada, sequencial suscetível de se traduzir em aprendizagens significativas. De facto, assumimos ter dado maior atenção às áreas disciplinares curriculares, sobretudo às disciplinas nucleares e não tanto a esta.

### ***Área de Projeto***

Esta área tem o objetivo de envolver os alunos *na conceção, realização e avaliação de projetos através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos* (decreto lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, capítulo II, artigo 5.º ponto 3ª).

A área de Projeto deverá ser globalizante, ou seja, transversalmente poder-se-á trabalhar as outras áreas curriculares (em situações e suportes diversificados e em contextos significativos para os alunos) de forma a dar resposta a outros problemas parcelares: dificuldades a nível da leitura, da escrita e do cálculo; a baixa autoestima; a pouca utilização das tecnologias de informação e as poucas oportunidades de partilhar saberes e experiências, entre outros.

De facto, de acordo com o preconizado pela legislação a área de Projeto devia ser explorada em interdisciplinaridade, abrangendo todas as áreas disciplinares e não disciplinares. Na nossa perspetiva tal não foi verificado no decurso do estágio, tendo sido dada prioridade ao compromisso de se abordarem os conteúdos programáticos previstos em cada semana, que pela sua própria natureza nem sempre possibilitaram o cruzamento com o tema da área de Projeto: a água. Todavia, na nossa opinião, esse motivo não deveria ter invalidado uma dinamização da área de Projeto, nomeadamente na preparação prévia da turma em iniciativas propostas pelo agrupamento e concretizadas, como as deslocações à Quinta da Maunça.



### B3. Avaliação

As principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico estão consagradas no decreto-lei n.º6/2001, de 18 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo decreto-lei n.º209/2002, de 17 de outubro, remetendo o primeiro para despacho do Ministro da Educação a aprovação de medidas de desenvolvimento das referidas disposições, agora concretizadas no despacho normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro.

De acordo com as orientações do Currículo Nacional, o Conselho Pedagógico do agrupamento definiu os critérios de avaliação para o ano letivo 2011/2012, referente a cada ciclo e ano de escolaridade. De seguida, traçamos as orientações gerais nele preconizadas incidindo-se sobre o modo como o mesmo será operacionalizado na turma.

As modalidades de avaliação, de acordo com os critérios de classificação em uso neste Agrupamento, são: (1) a de caráter diagnóstico (no início do ano letivo), (2) a de caráter formativo (intercalar) e (3) a de caráter sumativo (mensal e no fim dos períodos letivos).

No decurso de PES II houve a oportunidade de um envolvimento direto no processo avaliativo dos alunos, nomeadamente ao nível da Matemática, sendo incumbida de preparar parte da respetiva ficha e sua correção. Relativamente à questão da avaliação pudemos experienciar as dificuldades inerentes ao processo avaliativo, ainda que estas dificuldades estejam diminuídas no caso de disciplinas como a matemática, caracterizadas por maior objetividade. Arends (1999) sublinha um conjunto de diretrizes que o professor deve ter em atenção no processo avaliativo, a fim de que este seja eficaz, nomeadamente *assegurar-se de que existe uma congruência entre os itens do teste e o que está a ser ensinado, administrar testes com frequência (...) ser justo e imparcial* (Arends, 1999:257).

Concebemos também uma proposta de avaliação das expressões baseando-nos no documento emanado do agrupamento relativo aos critérios de avaliação bem como nos programas curriculares a desenvolver em cada uma delas. Destacamos a construção das respetivas grelhas de avaliação (Anexo Z), que foram posteriormente utilizadas.

A componente da avaliação foi privilegiada em cada regência como forma de aferir se as estratégias por nós selecionadas permitiram atingir os objetivos prioritários previamente definidos: a construção de aprendizagens pelos alunos. Recorremos às propostas avaliativas dos manuais escolares bem como a diversas fichas formativas por nós elaboradas (Anexo AA). Procurámos diversificar as atividades de avaliação como foi o exemplo ao nível do Estudo do meio em que os alunos foram avaliados através de uma atividade lúdica, a adaptação de um concurso televisivo da atualidade: “O elo mais fraco”. Formaram-se duas equipas concorrentes e uma terceira constituiu o júri, que contabilizava as pontuações com recurso ao computador

multibásico (trabalhando-se as contagens). Em atividades deste género a maioria dos alunos tinha um comportamento exemplar, motivados pela componente de desafio impregnada.

Relativamente à avaliação sublinhamos que o fulcral da construção de aprendizagens é a transferência de aprendizagens. A aquisição de uma determinada competência pelo aluno torna-o capaz de aplicar determinado conhecimento em qualquer contexto do quotidiano, numa nova situação. Assim, partindo-se da definição de competência segundo Perrenoud, o “saber em uso”, pode afirmar-se que a construção de uma determinada competência implica a *integração e mobilização adequada de conhecimentos, processos e predisposições que, incorporando-se uns com os outros, produzem a capacidade de fazer, pensar, ou apreciar alguma coisa* (Roldão, 2002:62).

#### **B4. Considerações finais**

Sentimos confirmada a vocação para esta atividade profissional ligada à docência de crianças, facto que potenciou o nosso empenho e motivação manifestados numa procura constante de aprender, melhorar e inovar. Procurámos centrar esse nosso esforço de evoluir, pensando antes de mais nos alunos, refletindo no final de cada dia, naquilo que eventualmente aquelas crianças teriam aprendido connosco, com as atividades que lhes tínhamos proposto questionando-nos sobre o modo de motivar os alunos a envolverem-se progressivamente mais e melhor nas tarefas que propunha, de modo a que construíssem aprendizagens.

Depois de uma fase inicial de alguma frustração a que Lacey (citado por Mesquita, 2011:65) atribui a uma “fase de crise”, *quando o aluno em formação começa a ter contacto com experiências frustrantes e se sente incapaz de lidar com a complexidade do ato educativo* pudemos constatar que *o tempo designado para construir ambientes de aprendizagem produtivos irá reduzir muitas das frustrações sentidas pelos professores em início de carreira e alargar as suas capacidades para obter a cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares* (Arends, 1999:130).

As aprendizagens que fomos desenvolvendo foram muito oportunas e necessárias, o que veio comprovar que é no terreno que mais se aprende. Neste ponto, valorizamos a pertinência das reflexões fundamentadas, ao longo de cada semana de regência, que se, por um lado, nos permitiram consciencializar para as nossas limitações e dificuldades, também por outro lado, nos possibilitaram que reagíssemos perante situações mais frustrantes, procurando alternativas para encarar a complexidade do processo educativo. Referimo-nos às dificuldades sentidas em gerir este grupo pela sua heterogeneidade e ainda pela presença de determinados comportamentos indisciplinados. No entanto, foi em momentos de menor controlo do ambiente

pedagógico que nos conduziram posteriormente a mudar de atitude perante aqueles alunos, valorizando deste modo a aprendizagem através das experiências anteriores.

O nosso empenho e motivação manifestaram-se ainda no decurso das regências da colega de estágio, na constante procura em estarmos em sala de aula não numa atitude passiva, mas antes participando, acompanhando os alunos, atendendo às solicitações da colega ou de qualquer aluno, sempre que fosse oportuno.

A interação com o meio escolar foi muito positiva, tendo criado empatia com os alunos, bem como com o professor cooperante. Realçamos ainda um bom relacionamento que mantivemos com toda a comunidade escolar, com as docentes das outras turmas, com as assistentes operacionais e ainda com os outros grupos de estágio. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993:320) *a qualidade da interacção humana, especialmente, o grau de honestidade e sinceridade com que o professor trata os alunos é essencial para a criação de melhor ambiente de aprendizagem.*

Esta experiência na Escola Básica do Bonfim foi muito enriquecedora e profícua, trazendo-nos, para além das boas recordações dos momentos ali passados, todo um conjunto de expectativas que em nós se vão multiplicando até ao momento em que pudermos realmente exercer a nossa futura atividade profissional.

Reconhecemos que teremos de continuar sempre a nossa formação, procurando nunca descurar a postura reflexiva que este estágio nos ensinou a valorizar. Refletir para avaliar, para evoluir, para melhorar. Tomando consciência dos obstáculos a ultrapassar, das limitações dos contextos educativos procuraremos sempre centrar, no ato educativo, o educando, a construção do seu ser pessoa, a aquisição de competências e o seu desenvolvimento integral.

Atendendo à experiência conjunta dos dois contextos de estágio, pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico ficámos ainda mais sensíveis à pertinência da articulação entre níveis de escolaridade. Na verdade, as OCEPE preconizam que o Educador deve *proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória* (ME-DGIDC, 2007a:28). Quanto ao professor em 1º CEB deve atender aos conhecimentos prévios que o aluno adquiriu na passagem no pré-escolar.

## **CAPÍTULO III**

# **AS APTIDÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS EM PRÉ-ESCOLAR**

|  |     |
|--|-----|
| Introdução .....                                 | 82  |
| 1. Enquadramento teórico .....                   | 84  |
| 2. Parte empírica .....                          | 90  |
| 3. Apresentação e discussão dos resultados ..... | 98  |
| 4. Conclusões e considerações finais .....       | 105 |

## Introdução

Historicamente associa-se à escola a função de transmitir a cultura específica de uma dada sociedade, facilitando o processo de integração e adaptação dos indivíduos. Para Martins (2009) cabe à instituição escolar o papel de ensinar aos alunos normas e pautas de comportamento adequadas, bem como o de promover a aquisição de competências e habilidades específicas ao nível profissional, e ainda o de prepará-los para a convivência interpessoal, pela interiorização de competências sociais e valorização da autonomia e da responsabilidade. Ao nível das competências sociais, a instituição escolar deve *ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais* (Vale, 2009) que as tornem aptas a assumir diferentes papéis enquanto cidadãs, membros ativos na sociedade a que pertencem. Neste sentido, e referindo-se ao pré-escolar, o prestigiado pediatra norte-americano Brazelton (2002:401) afirma: *É preciso que haja um equilíbrio entre a aprendizagem cognitiva e a social. Demasiada ênfase na primeira, neste nível etário, pode significar que a necessidade que a criança tem de crescer como ser social está a ser negligenciada.*

As aptidões sociais das crianças no âmbito do Pré-escolar encontram-se numa fase inicial de desenvolvimento. Pela observação das interações sociais entre crianças destas faixas etárias, em contexto de brincadeiras e diálogos, é frequente detetarem-se situações conflituosas, de desacordo, comportamentos agressivos e desistências no jogo cooperativo. Contudo, ao experienciarem uma imperiosa necessidade de aceitação e valorização pelos colegas, conseguem *aprender a regular o seu comportamento no grupo de pares, assim como praticar e interiorizar regras apropriadas de trocas sociais* (Campbell & Davies citados por Major, 2011:15). Deste modo, o comportamento pró social sofre uma evolução considerável na idade pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos de idade, fruto do desenvolvimento de aptidões de comunicação e compreensão social.

Nos últimos trinta anos, investigadores das áreas da Educação e da Psicologia têm dado ênfase a um conjunto de competências específicas do desenvolvimento social e emocional das crianças, como sejam o relacionamento interpessoal, a atenção, o controlo do comportamento e as aptidões de resolução de problemas (Major, 2011:25). De facto, a aquisição de competência social e aptidões sociais, por parte dos educandos, deve assumir-se como uma prioridade para os profissionais, pois ao estarem implicadas no desenvolvimento socioemocional das crianças condicionam a própria aprendizagem escolar e a qualidade de vida nos anos seguintes (Lopes citado por Major, 2011; Pellegrini & Glikman, citado por Katz & McClellan, 2006).

Assim, é fundamental que se criem programas educativos multidimensionais, que contemplem várias áreas do desenvolvimento humano, que não apenas as cognitivas, motoras ou linguísticas mas também os aspetos socioafetivos. Os educadores de infância devem estar

conscientes da importância da aquisição das competências sociais, tendo em vista uma adequada adaptação e superação dos diferentes desafios que as crianças venham a ter ao longo da existência. O jardim-de-infância, além de proporcionar oportunidades privilegiadas de interação das crianças com os seus pares, apresenta-se como uma *fonte rica de comportamentos sociais a observar por parte dos educadores* (Milfort & Greenfield, citados por Major, 2011:59).

Na sequência do exposto, parece-nos relevante considerar como objetivo principal do trabalho a avaliação da modificação das aptidões sociais de uma turma do pré-escolar após a implementação de uma prática pedagógica estruturada, direcionada para o treino deste tipo de competências. Este programa de intervenção inserido na planificação realizada ao longo da PES, no nível pré-escolar, foi construído com base em situações do quotidiano das crianças, privilegiando-se a componente lúdica dos contextos de aprendizagem, procurando motivá-las para o envolvimento, com vista a promover o seu harmonioso desenvolvimento social.

Quanto aos motivos que pesaram na escolha da realização deste trabalho de investigação, salientamos, por um lado, o interesse pessoal por esta faixa etária, correspondente à das crianças em pré-escolar, em particular no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicossocial, e por outro lado, à importância e pertinência da área de conteúdo Formação Pessoal e Social no desenvolvimento integral das crianças.

O trabalho encontra-se organizado em diversos tópicos repartidos por duas componentes, uma de índole teórica (1.) e outra de carácter empírico (2.). Na parte teórica é realizado o enquadramento do trabalho que engloba uma breve abordagem a algumas das perspetivas do desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos, seguindo-se uma referência ao contexto Pré-escolar quanto à aquisição de competências sociais. Por último, realça-se o papel do educador de infância no âmbito das interações sociais.

A identificação e justificação do problema, bem como o levantamento das hipóteses de trabalho são apresentadas em (2.), no qual ainda se descreve a metodologia adotada.

De seguida são apresentados e discutidos os resultados (3.), constando as conclusões e considerações finais em (4.).

## 1. Enquadramento teórico

### 1.1. O desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos

Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento relativo à idade pré-escolar (3 a 6 anos) serão de forma sucinta referidas algumas das perspetivas do desenvolvimento humano: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva e contextual.

Na perspetiva psicanalítica, a abordagem freudiana preconiza que nesta fase da vida as crianças vivenciam o Complexo de Édipo, o qual é ultrapassado adequadamente por um processo de identificação com o progenitor do mesmo sexo. Freud citado em Tavares *et al.*, (2007) associa ao final desta etapa a existência de um superego na estrutura da personalidade, que conferirá à criança capacidade autocrítica e interiorização de regras morais canalizadas pela família e sociedade.

Ainda dentro da perspetiva psicanalítica, Erikson citado em Tavares *et al.* (2007) enfatizou a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade, mostrando que o desenvolvimento psicossocial das crianças incide no modo como aquelas lidam e controlam gradualmente sentimentos, pulsões e conflitos com os quais se vão confrontando. Para este autor, a cada fase da vida corresponde a uma crise na personalidade correspondente a conflitos psicossociais entre dois polos que devem ser superados (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O conflito que identifica para a idade pré-escolar (3-6 anos) diz respeito ao binómio *Iniciativa* versus *Culpa*. Erikson associa à *Iniciativa* o sentido de independência da criança: na medida em que desenvolve atitudes de iniciativa sente-se estimulada a enfrentar os desafios, demonstrando comportamentos autónomos que progressivamente a conduzem ao controlo de determinadas situações que irão ser integradas na sua própria personalidade. Para este autor a *Culpa* estará relacionada com a perceção pela criança do mundo exterior e dos propósitos não cumpridos na ausência de atitudes de iniciativa: *A criança interioriza o mundo exterior, particularmente a culpa sentida, com as suas regras e normas, adequando os seus comportamentos a essa realidade* (Erikson, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007:55). Neste período de desenvolvimento a identidade pessoal é um dos aspetos da personalidade que mais é afetado. As crianças começam por se identificar com o adulto, modelando ou imitando características do seu comportamento.

Finalmente dentro da perspetiva psicanalítica a teoria relacional de Miller sugere que o desenvolvimento da personalidade ocorre no seio de ligações emocionais, na relação com os outros (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Segundo esta autora, na idade pré-escolar as crianças atribuem grande importância às ligações. Neste âmbito Bartolomé, citado por Erra (2005:7),



releva a importância da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento da criança, referindo que é através da relação com os outros que a criança conhece o mundo envolvente.

Contrariamente às teorias da Psicanálise, as teorias da Aprendizagem Social relacionam o desenvolvimento como resultado da influência do meio exterior, ambiente social (*nurture*) e não devido aos fatores internos ou biológicos (*nature*), ou seja, o desenvolvimento processa-se através de aprendizagens baseadas na experiência ou adaptação ao meio ambiente (Papalia, Olds & Feldman, 2001:26). Neste âmbito a teoria da aprendizagem social ou teoria sociocognitiva, inicialmente desenvolvida por Bandura (1967,1989), defende que as crianças aprendem comportamentos sociais de modo ativo, através da observação e imitação de modelos. A compreensão e aquisição das normas sociais estão dependentes da forma como a criança entende o mundo, e os seus comportamentos dependem do que ela apreendeu nos respetivos contextos sociais, como modelos a valorizar. Por isso, na base das ações sociais encontram-se os processos cognitivos, relacionando-se o desenvolvimento social com aspetos interpessoais do comportamento das crianças, reconhecendo-se a dimensão cognitiva no comportamento exibido (Schaffer, citado por Erra, 2005). O mesmo autor refere ainda que o desenvolvimento social inclui *os padrões de comportamento, os sentimentos, as atitudes e os conceitos das crianças em relação aos outros* bem como a evolução destes parâmetros à medida que aquelas crescem. Nesta fase da vida as crianças vão progressivamente conquistando autonomia, auto controlo, tornando-se capazes de regular o seu comportamento, partindo da compreensão de normas de convivência social. Verifica-se também um significativo desenvolvimento ao nível da socialização. As crianças alcançam uma compreensão progressivamente maior de si próprias e do papel que desempenham em determinado contexto social (Tavares *et al.*, 2007:55). Nesta etapa a aprendizagem emocional desenvolve-se de modo significativo. Começam a estabelecer-se ligações entre o sistema emocional e o cognitivo, o que facilita a compreensão dos outros, a tentativa de se estabelecerem relações sociais de empatia e a interiorização de regras e normas sociais bem como aquilo que se espera delas em cada contexto, desenvolvendo-se o respetivo autoconceito, através da observação de expressões faciais das respetivas figuras de socialização (Izard, citado por Alves, 2006)

Relativamente à perspetiva cognitiva do desenvolvimento esta centra-se no processo de pensamento e nos comportamentos que daquele advêm. Estudos pioneiros de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças conferiram-lhe um cariz construtivista, seriando-o em diferentes estádios, nos quais o sujeito compreende e dá sentido a determinada experiência. Na idade pré-escolar, correspondente ao das representações pré-operatórias, a criança adquire a capacidade da função simbólica não ficando apenas limitada ao seu meio sensorial. Neste sentido a criança valoriza o jogo simbólico, necessário ao seu equilíbrio afetivo

e intelectual, fazendo uma assimilação do real, transformando-o em função dos interesses e necessidades do seu próprio eu. Neste período ocorre um desenvolvimento acentuado da linguagem que permite uma expressão crescente de pensamentos, sentimentos, vivências e a própria estruturação de conhecimentos. Do pensamento pré-operatório destaca-se o egocentrismo como característica mais relevante, em que a criança demonstra incapacidade de se situar numa perspectiva diferente da sua.

No que concerne à perspectiva contextual o desenvolvimento humano é enquadrado no âmbito do seu contexto social, surgindo o sujeito como parte integrante do mesmo. Destaca-se a teoria sociocultural de Vigotsky que incide no modo como as interações sociais com adultos influenciam o desenvolvimento das crianças. Estas são elementos ativos na construção das aprendizagens, as quais acontecem integradas no contexto social em que crescem, motivadas e orientadas pelos adultos que fazem parte da sua esfera social (Tavares *et al.*, 2007:54).

Os primeiros anos de vida da criança são um período de inúmeras aquisições, uma fase de extrema importância do ponto de vista desenvolvimental. A educação pré-escolar, complementar da ação educativa no âmbito familiar, constitui a primeira etapa da educação servindo de alicerces a todo o processo educativo, que continua ao longo da vida. Assim sendo, no nível pré-escolar há que favorecer a formação e o crescimento equilibrado e integral das crianças, visando-se garantir o máximo desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Cabe ao educador de infância promover e orientar o referido crescimento harmonioso nas crianças que acompanha.

## **1.2. As competências sociais e o pré-escolar**

As aptidões sociais são definidas como o repertório de comportamentos exibidos por um indivíduo em situações sociais e de um modo socialmente aceitável de modo a fomentar um adequado relacionamento interpessoal (Carrilo & Olivares, citados por Major, 2011). Assim sendo, partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” são alguns exemplos de aptidões sociais. Crianças que são capazes de as demonstrar serão bem sucedidas nas relações que estabelecem.

No entanto, ser socialmente competente mais do que demonstrar aptidões sociais implica que determinado sujeito seja capaz de discernir uma dada situação selecionando a aptidão social apropriada e estar motivado para a realizar (Elksnin & Elksnin, citados por Major, 2011). Nesse sentido Gresham & Elliott, citados por Lemos & Meneses (2002:267), referem-se à competência social como *um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites*, a qual proporciona o estabelecimento de interações positivas com os outros prevenindo relações socialmente reprováveis. A competência social refere-se a uma dimensão essencial das

habilidades humanas (Gresham & Elliott, citados por Major, 2011:104), focando a qualidade do desempenho social de uma pessoa, relativamente à concretização de tarefas sociais específicas em diversos contextos. Uma boa competência social dotará os sujeitos de capacidade de resposta aos requisitos de funcionamento quotidiano, tornando-os aptos a contribuir para o seu próprio bem-estar e daqueles que os rodeiam.

Ainda que os conceitos de aptidões sociais (comportamentos prossociais) e competências sociais não reúnam consenso na comunidade científica, múltiplas investigações, nos últimos vinte anos, têm demonstrado que problemas socio emocionais, designadamente défices nas aptidões sociais, mesmo em idades precoces, surgem relacionados com uma panóplia de dificuldades futuras, questões como perturbações de comportamento, a delinquência juvenil ou o isolamento social (Major, 2011:3).

A família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socioafetivo das crianças, levando a criança a adquirir consciência social. No entanto, aquando da entrada no nível pré-escolar e à medida que a criança começa a conviver com o grupo de pares vai-se desvanecendo a influência do ambiente familiar (Pikunas, citado por Silva, 2008) e a criança será confrontada com a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, enfrentando *as exigências das tarefas do meio social extrafamiliar* (Major, 2011:14).

As instituições pré-escolares constituem estabelecimentos de educação onde são prestados serviços com vista a um desenvolvimento integral da criança, promovendo-se a construção de aprendizagens significativas a partir de atividades educativas. De acordo com o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (ME-DGIDC, 2007a:15). Este princípio serve de base a todos os objetivos gerais preconizados para a educação pré-escolar sendo um deles a promoção do *desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania* (ME-DGIDC, 2007a:15). Salienta-se neste contexto a pertinência da área de conteúdo Formação Pessoal e Social, uma área integradora e transversal às demais áreas de conteúdo, e que diz respeito ao modo *como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores* (ME-DGIDC, 2007a:49).

No jardim-de-infância a criança, irá aprender a viver em grupo, a interagir com os pares, a crescer em autonomia e a recorrer ao adulto, mediador do processo, sempre que necessário. Nesse âmbito, as crianças são confrontadas com novos desafios sociais que as

preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal, quer com adultos quer com os pares, através do qual aprendem a corresponder às expectativas do adulto e respetivas regras, como também aprendem acerca dos hábitos sociais dos seus pares. Todo este ambiente propício à interação social, vivido em contexto do pré-escolar, faculta às crianças, através da experiência, uma progressiva tomada de consciência da perspetiva dos outros e a interiorização da necessidade de estabelecerem interações sociais positivas. Por isso, se deve sublinhar a pertinência das crianças o experienciarem, já que o respetivo desenvolvimento cognitivo, marcado pelo egocentrismo, seria um entrave às referidas perceções por parte das mesmas, se não lhes fossem proporcionadas experiências prévias (Wilburn, citado por Major, 2011). Neste particular é pertinente citar Brazelton (2002:417): *numa situação social são grandes as oportunidades para as crianças de uma aprendizagem sobre si próprias*. De acordo com Salvo (2005), o relacionamento entre pares na infância possibilita às crianças a construção do respetivo autoconceito, estando na base do desenvolvimento da própria identidade pessoal. Deste modo as relações sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe adquirir aptidões, como por exemplo, a empatia, ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação.

Vale (2009:133) defende como vital o desenvolvimento de competências sociais no nível pré-escolar, não só por ser aí que as crianças passam grande parte do seu tempo diário, mas por ser na infância que estas aprendizagens melhor são permeabilizadas. As competências sociais e afetivas das crianças são influenciadas por diversos fatores e situações no decurso da rotina diária em contexto pré-escolar. Em suma, o ambiente de jardim-de-infância constitui um dos principais recursos para a prevenção e a intervenção, com vista a promover um crescimento social saudável das crianças, num palco onde deve existir estreita comunicação com a família.

### **1.3. O papel do educador de infância no âmbito das interações sociais**

As crianças desenvolvem-se inseridas num determinado contexto social o qual influencia o respetivo desenvolvimento psicossocial, devendo privilegiar-se comportamentos prossociais, de partilha, de ajuda e de cooperação em prol do benefício dos outros. Para Tavares *et al.* (2007) é fundamental fomentar a cooperação nas crianças, a ajuda, a partilha mútua e o respeito pelos outros perspetivando a educação e o desenvolvimento em termos sociais. As capacidades sociais de uma criança proporcionam-lhe recompensas sociais positivas, que são suscetíveis de a criança as dar e receber, o que cria um incremento nas interações sociais que experimenta (Vale, 2009:133). No entanto, esta autora reforça a ideia de que as crianças devem fazer uso das habilidades cognitivas para entenderem a atmosfera social, tomando consciência dos padrões sociais aceitáveis e adequando-os às diferentes situações. Deste modo, as crianças

desenvolvem um comportamento disciplinado, crescendo em autonomia tendo interiorizado os limites. Nesta perspetiva Spodek & Saracho, citados por Vale (2009), preconizam que a abordagem disciplinar dos educadores de infância deve basear-se no uso da razão, levando, por exemplo, as crianças a perceberem quais os comportamentos que delas se esperam, dando-lhes instruções claras, repetindo-as em variados contextos a fim de que elas as conheçam, as entendam e as vão interiorizando.

Em contexto pré-escolar cabe pois ao educador de infância dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, tendo em vista o desenvolvimento das competências sociais. Lino (2006:80) realça o facto de as aprendizagens sociais, à semelhança da maior parte das aprendizagens que as crianças constroem durante os primeiros anos, serem adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos. A autora, citando Katz & McClellan, refere ainda o caso de muitas crianças aprenderem estratégias sociais ao observarem as interações com os outros. Assim, os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si. Na verdade, os educadores transmitem, ainda que inconscientemente, determinadas mensagens sobre o que é ou não sociavelmente aceite. As crianças devem ter oportunidade de observar e praticar o comportamento num ambiente relacional securizante, pautado pela existência de regras claras e eficazes, no qual se sentirão seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, levando-as a estabelecer relações de empatia com os outros, ao mesmo tempo que consolida a autoestima. Por exemplo, ao fomentar a vivência de valores democráticos, o educador permite que o grupo de crianças participe, se envolva, colaborando e cooperando na organização do próprio ambiente educativo, o que se traduz numa saudável “partilha de poderes” entre os intervenientes, que é fonte de autonomia e sentido de responsabilidade.

A aprendizagem e a aquisição de capacidades de interação e competências sociais *não se faz através de aulas teóricas, círculos mágicos, terapia bibliográfica ou outras abordagens moralizadoras do mesmo tipo* (Katz & McClellan, citados por Lino, 2006:81). Os adultos envolvidos no acompanhamento de crianças, nomeadamente educadores de infância, devem proporcionar-lhes experiências facilitadoras da aquisição das referidas competências sociais. Neste sentido, esses adultos deverão ter o cuidado de *fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de actividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais* (Vale, 2009). O educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de

experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças.

De sublinhar que o educador, para além da função de interventor, assume ainda um papel privilegiado de observador, recolhendo informação pertinente para avaliar e monitorizar as aptidões sociais das crianças que acompanha. A natureza das relações estabelecidas entre a criança e os seus pares ou os adultos são exemplos de aspetos observáveis que ajudam o educador a identificar e a compreender determinadas limitações ou dificuldades no processo de desenvolvimento social dos educandos, permitindo-lhe aferir o desenvolvimento psicossocial das mesmas e consequentemente modelando planos de ação pedagógica (Bonet citado por Silva, Veríssimo & Santos, 2004). Esses planos de ação devem possibilitar que as crianças ultrapassem eventuais dificuldades, podendo evitar ou minimizar problemas de comportamentos inclusivamente em crianças pautadas por menores habilidades ao nível do desenvolvimento social (Vale, 2009).

## **2. Parte empírica**

Qualquer contexto educativo deve ser dinâmico, gerador de novas questões sempre direcionado na procura de respostas pedagógicas promotoras de uma crescente qualidade educativa. Esteves (1999:255) citando Dewey, refere que as questões pertinentes em investigação social emanam de “situações sociais reais”. Neste âmbito destaca-se a posição de Bronfenbrenner quanto a metodologias de investigação, propondo o “modelo ecológico” pelo qual a investigação é feita no “quadro da vida real”, realçando a importância de transformar a realidade. Na base do discernimento dessa transformação e respetivas opções metodológicas e práticas deve estar a observação educacional e consequente análise, reflexão e pesquisa. Pela observação conhece-se progressivamente melhor cada uma das crianças, avaliando-se o respetivo progresso, o modo como age e interage em diferentes situações no decurso da rotina diária. Através deste conhecimento aprofundado torna-se possível basear a prática numa adequada planificação face aos dados obtidos, tendo como finalidade última potenciar o processo de desenvolvimento de cada criança, no sentido da respetiva progressão.

### **2.1. Problema e hipóteses de investigação**

A Formação Pessoal e Social privilegia a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos nos educandos, alicerçando uma educação para a cidadania ativa, o que pressupõe conhecimentos e atitudes que devem ser focados na educação Pré-escolar, através da abordagem de temas transversais ao processo de socialização da criança. O educador de infância

desempenha um papel fulcral na compreensão dos comportamentos e aptidões sociais que cada criança necessita desenvolver, que estão implicados no seu próprio desenvolvimento socioemocional, condicionando posteriormente a sua aprendizagem escolar e a qualidade de vida (Lopes, citado por Major, 2011:17; Pellegrini & Glikman, citado, por Katz & McClellan, 2006:12). Atendendo à importância de um harmonioso desenvolvimento social da criança, promover as referidas aptidões em jardim-de-infância constitui um aspeto fundamental, bem como o treino de aptidões sociais.

Foi neste contexto que se desenvolveu o presente trabalho, atendendo-se ao que foi observado em contexto pré-escolar, ao nível da PES, nomeadamente na área de Formação Pessoal e Social, na qual ficou demonstrada a necessidade das crianças em causa se relacionarem de um modo mais cordial quer entre si quer na relação com os adultos. Tornou-se, assim, pertinente desenvolver um trabalho de investigação, pretendendo-se colmatar carências detetadas, por parte da generalidade do grupo, relativamente à falta de interiorização e cumprimento de regras básicas de interação social, concretamente no que diz respeito às normas de convivência social. De facto, estas normas constituem uma manifestação externa do respeito pelos outros, estando na base dos relacionamentos humanos, proporcionando uma efetiva integração social dos indivíduos, nas diferentes comunidades a que pertencem e nas respetivas interações pessoais que estabelecem.

A questão geral da qual emanou o trabalho de pesquisa foi a seguinte: “Em que medida as aptidões sociais do grupo de crianças podem melhorar pela sua participação num programa de atividades pedagógicas direcionadas em contexto de jardim-de-infância para o cumprimento de normas básicas de convivência, como tomar a iniciativa de saudar à chegada, despedir à saída, agradecer, pedir desculpa, pedir por favor?”

Considerando que as aprendizagens sociais pelas crianças ocorrem de modo privilegiado nesta fase de desenvolvimento pessoal e social, definimos como plausíveis as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: *Existem diferenças significativas de aptidões sociais (Cooperação e Interação Social) no grupo de tratamento, após o programa de intervenção.*

Hipótese 2: *Existem diferenças significativas de Cooperação entre o pré e o pós-teste.*

Hipótese 3: *Existem diferenças significativas de Interação Social entre o pré e o pós-teste.*

Hipótese 4: *Não existem diferenças significativas de aptidões sociais entre os géneros.*



Assim, no final do programa de intervenção é esperado que o grupo de tratamento exiba mais aptidões sociais no relacionamento interpessoal.

## 2.2. Metodologia

Neste trabalho de investigação optámos por uma abordagem quantitativa, utilizando como modelo metodológico de referência o Plano Pré-experimental, de acordo com a nomenclatura de Campbell & Stanley (citados em Carmo & Ferreira, 1998), tratando-se de um desenho antes-após, com grupo único, sem comparação com grupo de controlo.

A análise dos resultados foi realizada recorrendo à estatística descritiva e estatística inferencial.

O estudo delimita-se à sala de atividades de Pré-escolar, onde se desenvolveu a PES, no período entre 1 de março e 16 de junho de 2011, pretendendo-se analisar a influência de um programa de intervenção específico na aquisição de determinadas aptidões sociais pelo grupo de crianças. A recolha de dados ocorreu em duas fases do processo, a primeira antes das dez semanas da implementação do programa interventivo, na semana de 14 a 18 de março 2011, e uma nova avaliação na última semana de estágio, entre 13 a 16 de junho.

### 2.2.1. Amostra

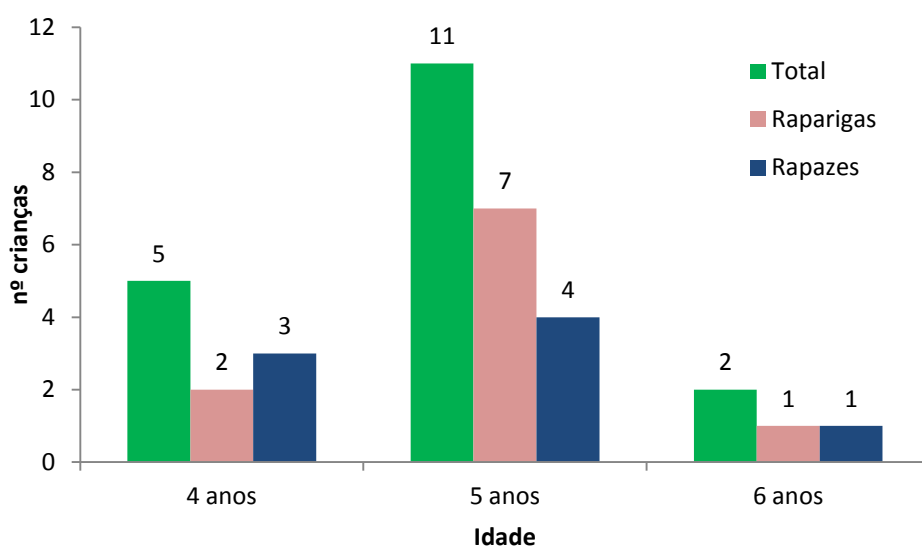
Dadas as características deste estudo, inserido no desenvolvimento da PES, a área desta intervenção abrangeu o grupo/turma de crianças implicado no referido estágio pedagógico. Trata-se, deste modo, de uma amostra não probabilística referida como amostra por conveniência, formada pelo grupo<sup>6</sup> de crianças da sala 1 do jardim-de-infância de Guarda-Gare, pertencente à rede pública, na freguesia de S. Miguel e ao agrupamento com o mesmo nome. Outros intervenientes foram naturalmente envolvidos, como a educadora cooperante, a educadora de apoio e a assistente operacional, as quais colaboraram na concretização das diversas atividades propostas.

O grupo era constituído por 18 crianças de idade média  $4.83 \pm 0.62$  anos, existindo 10 raparigas ( $4.90 \pm 0.57$  anos) e 8 rapazes ( $4.75 \pm 0.75$  anos). A distribuição por género e idades é apresentada na Figura 11. Como se pode observar a maior parte do grupo (11 crianças, 61%) tem 5 anos, e apenas 2 crianças (11%) têm já 6 anos de idade.

---

<sup>6</sup> O grupo incluía ainda uma criança referenciada com NEE, que não foi avaliada no âmbito deste estudo pois o atraso de desenvolvimento psicomotor grave que apresentava não possibilitava a sua inclusão na amostra limitando a sua homogeneidade. No entanto sempre que estava presente na sala participou em todas as atividades propostas, nunca sendo excluída do programa de intervenção.





**Figura 11.** Distribuição da amostra por idade e género.

### 2.2.2. Instrumentos

No contexto pré-escolar, não existem muitos instrumentos de avaliação das aptidões sociais das crianças, dadas as particularidades das características dos sujeitos nesta faixa etária, nomeadamente as limitadas competências verbais que inviabilizam o recurso a outros instrumentos vulgarmente utilizados em crianças mais velhas (Major, 2011). A escala que foi desenvolvida para esse efeito e que tem tido maior aceitação é a *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2)*, que quando comparada com outros instrumentos, oferece a mais-valia de não focalizar apenas a psicopatologia, permitindo avaliar não apenas as limitações das crianças mas também as respetivas potencialidades.

A PKBS-2 é constituída por duas escalas: a “Escala de Aptidões Sociais”, com 34 itens, que procura avaliar os comportamentos sociais e emocionais; e a “Escala de Problemas de Comportamento”, com 42 itens que avalia os comportamentos problemáticos ao nível social e emocional das crianças que frequentam o jardim-de-infância (Andreucci, Gomes, Abrantes, Pereira & Cró, 2010).

A escala usada neste trabalho é uma adaptação da versão portuguesa da PKBS-2, de Gomes, Pereira & Merrel (2009), aplicada por educadores a crianças do nível pré-escolar e que avalia as aptidões sociais e problemas de comportamento daquela faixa etária. Em função dos objetivos de investigação, procedeu-se a uma seleção de apenas 9 dos 34 itens que compõem a “Escala de Aptidões Sociais”, nomeadamente 5 itens da subescala “Cooperação Social” (CS) e 4 itens da subescala “Interação Social” (IS), tendo sido ainda acrescentado um 5º item nesta subescala (*Cumprimenta e despede-se*) o qual não foi alvo de validação (Quadro 6).

**Quadro 6.** Itens avaliados das aptidões sociais.

| Subescala                     | Itens avaliados  |
|-------------------------------|--|
| <b>Cooperação Social (CS)</b> | CS.1 Segue instruções dos adultos<br>CS.2 Cumpre regras da sala<br>CS.3 Partilha brinquedos e outros pertences<br>CS.4 Espera pela sua vez para brincar com brinquedos e outros objetos<br>CS.5 Responde apropriadamente quando é corrigido                                    |
| <b>Interação Social (IS)</b>  | IS.1 Pede ajuda aos adultos de forma correta e agradece no final<br>IS.2 Respeita os direitos das outras crianças<br>IS.3 Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros<br>IS.4 Demonstra afeto por outras crianças<br>IS.5 Cumprimenta e despede-se |

Sublinhamos que as dimensões avaliadas na subescala da CS refletem a capacidade da criança cooperar e condescender (“negociar” com os pares), incidindo em formas de ajustamento social da criança com pares, mas sobretudo com adultos, envolvendo maioritariamente o seguimento das instruções de adultos e inerente cumprimento de regras. Relativamente à subescala da IS os itens incidem sobre comportamentos e atitudes fundamentais que permitem à criança a possibilidade de captar e manter a aceitação e A amizade do outro.

O preenchimento das respostas foi elaborado atendendo-se a uma escala do tipo Likert com 4 níveis de respostas, em que 0 corresponde a «nunca»; 1 a «raramente»; 2 a «às vezes» e 3 a «muitas vezes».

A análise dos dados foi realizada utilizando o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows. A par de uma análise descritiva, recorrendo à média, desvio padrão e frequência relativa aos níveis de resposta do questionário, procedeu-se a uma análise inferencial aplicando o teste não paramétrico de Wilcoxon ( $p < 0.05$ ), na comparação das variáveis da Cooperação Social e Interação Social no antes e após da intervenção pedagógica. Aplicámos ainda o teste de Mann-Whitney ( $p < 0.05$ ) procurando contribuir para uma melhor compreensão destes resultados, com o objetivo da comparação entre géneros. As escalas aplicadas permitem obter *scores* de competência nos referidos âmbitos que quantificam a eventual evolução dos sujeitos e daí a pertinência da análise estatística inferencial referida. O teste de Wilcoxon é um teste não paramétrico utilizado para comparar os resultados de amostras emparelhadas, neste caso comparam-se valores que são diferentes medidas de um determinado

sujeito. O teste não paramétrico de Mann-Whitney permite comparar dois grupos independentes, que neste estudo se obtiveram em função do género.

### 2.2.3. Plano e procedimento

Elaborámos um plano de ação com o intuito de incrementar o estabelecimento de relações interpessoais positivas entre os intervenientes educativos, possibilitando-se ainda aos educandos a oportunidade de revalorizar e aprender regras e procedimentos de convivência social (Boas Maneiras), tão necessárias na aquisição de competências de interação social. Com as atividades propostas pretendemos alcançar melhorias nos relacionamentos interpessoais dos educandos, pautados pelo respeito a determinadas normas básicas de convivência (por exemplo: saber saudar, agradecer, pedir por favor, pedir desculpa, saber partilhar, obedecer) promovendo-se nas crianças o respetivo desenvolvimento psicossocial, condição necessária para o seu desenvolvimento integral.

Como estratégia dinâmica de intervenção selecionámos um conjunto de atividades (Anexo AB) composto por leitura de histórias, entoação de rimas, canções e atividades de expressão plástica e dramática, e que se apresentam esquematicamente no Quadro 7, de acordo com a planificação proposta.

Procurámos contemplar variadas atividades envolvendo diversos materiais de modo a motivar e a captar o interesse das crianças e privilegiámos a atividade lúdica que permite motivar a criança para a aprendizagem. O jogo assume um papel fulcral na rotina diária nas salas de educação pré-escolar, quer enquanto atividade espontânea quer como atividade orientada, ocupando a componente lúdica um lugar privilegiado na planificação de atividades propostas pelos educadores de infância, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. De facto, durante os primeiros anos de vida, à semelhança do que ocorre com a maioria das competências adquiridas, também as aprendizagens do foro social ocorrem e são reforçadas mediante processos interativos. De acordo com Formosinho, citado por Serrão (2009:10), *a compreensão social e as competências sociais são adquiridas (...) no contexto de brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas.*

**Quadro 7.** Programa de intervenção para o grupo de pré-escolar.

| Semana                             | Atividade central  | Dimensões exploradas   | Materiais  |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>22 março</b><br><b>24 março</b> | - Visualização do filme da Disney “Árvores e flores”   | Cooperação e entre ajuda   | - DVD “Tesouros-Os melhores contos de animação” da Lusomundo Audiovisuais (2004)<br>- Leitor DVD   |
| <b>29 março</b><br><b>31 março</b> | - Construção de Placard coletivo “A Floresta”  | Trabalho cooperativo<br>Respeito pelo outro  | - Papel de cenário<br>- Tintas   |
| <b>05 abril</b><br><b>07 abril</b> | - Cantar e mimar “O Coelho Alberto”<br>- Leitura da história “Um presente de Páscoa”<br>- Jogo de pistas “À descoberta dos ovos”   | Cumprimento de regras (obedecer)<br>Partilha<br>Ajuda aos outros                               | - Canção “O Coelho Alberto” (anónimo) <a href="http://www.youtube.com/watch?v=PqBaYeYs-PU">http://www.youtube.com/watch?v=PqBaYeYs-PU</a> (acedido em 03/04/2011)<br>- Livro “Um presente de Páscoa” de Coby Hal, Plátano Editora (2007)<br>- Ovos de chocolate    |
| <b>26 abril</b><br><b>28 abril</b> | - Preparar lembrança Dia da Mãe (moldura com foto)<br>- Exploração de imagens do livro “Coração de Mãe”  | Cumprimento de regras (esperar pela sua vez)<br>Expressar sentimentos e emoções<br>Afetividade | - Cartolina<br>- Papel de lustro<br>- Lápis de cor e cera<br>- Livro “Coração de Mãe”, de Isabel Martins, Planeta Tangerina (2008)   |
| <b>03 maio</b><br><b>05 maio</b>   | - Atividade no exterior “Vamos limpar a rua”   | Trabalho cooperativo<br>Regras de convivência social (civismo)                                 | - Materiais diversos (luvas, sacos plásticos)  |
| <b>10 maio</b><br><b>12 maio</b>   | - Cuidar de bichos-da-seda<br>- Jogo “Loto dos animais”  | Cooperação (partilha de tarefas)<br>Cumprimento de regras                                      | - Caixa com bichos-da-seda<br>- Loto dos animais (Majora-jogos educativos Ref. R352 de 2007)   |
| <b>17 maio</b><br><b>19 maio</b>   | - Jogo dramático com fantoches “Hora do Ruca falar”<br>- Entoar a canção “Diz olá, bom dia”  | Regras de convivência social (realizar a saudação inicial, o cumprimento, a despedida)         | - Fantocheiro<br>- Fantoches (Ruca e figuras humanas)  |
| <b>24 maio</b><br><b>26 maio</b>   | - Leitura e dramatização da história “Nabo gigante”<br>- Dramatização/Simulação de uma ida ao cinema   | Cooperação<br>Interação social (vivências sociais do quotidiano das crianças)                  | - PowerPoint “Nabo gigante” acedido em <a href="http://www.slideboom.com/presentations/63318/O-Nabo-Gigante">http://www.slideboom.com/presentations/63318/O-Nabo-Gigante</a><br>- PC e data show<br>- Banca de venda de bilhetes de cinema e cartuchos com pipocas |
| <b>31 maio</b><br><b>02 junho</b>  | - Leitura da história “Leonor, pede por favor”<br>- Declamação de poema “Por favor e obrigado”<br>- Entoar a canção “Cantar para agradecer”<br>- Dramatizações com fantoches | Regras de convivência social (fazer pedidos de modo adequado: dizer “por favor” e agradecer)   | - Livro “Leonor pede por favor” de Phil Cox editado pela Texto Editores em 2009<br>- Quadra “Por favor e obrigado”<br>- Guitarra<br>- Canção “Cantar para agradecer”<br>- Fantocheiro e fantoches  |
| <b>07 junho</b><br><b>09 junho</b> | - Leitura da história “Peço desculpa”  | Pedir desculpa   | - Livro “Peço desculpa” Texto de Jamie Simons (Coleção <i>As Aventuras do Ursinho Winnie</i> : vol 26, Difusão Verbo, 2004)  |

Segundo Matta (1999:43) *as histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social*. Nesse sentido recorreremos à exploração de histórias (livros e DVD), procurando-se analisar os conteúdos, interpelando-se as crianças relativamente às atitudes das personagens em situações de interação pessoal e avaliando-se como agiriam quando confrontadas com realidades semelhantes. Propusemos ainda a realização de diversos jogos (Quadro 7) como lotos, puzzles, construções, jogos de movimento com bolas, cadeiras e outras situações que promovessem a interação, a cooperação, a ajuda e o cumprimento de regras (esperar pela vez de jogar e respeitar os companheiros de jogo).

Similarmente, nas atividades de Expressão Plástica, estimulámos as crianças a privilegiar situações de ajuda e partilha, levando-as a serem capazes de funcionar em pequenos grupos ou em pares, procurando manter o respeito pelo outro e pelas normas estabelecidas.

Privilegiámos ainda a representação teatral e o jogo dramático. De acordo com as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar a expressão dramática *é um meio de descoberta de si e do outro* (ME-DGIDC, 2007a:59), constituindo uma forma lúdica de representação da realidade. De facto o jogo dramático promove o desenvolvimento social da criança na medida em que lhe fornece oportunidades de aprendizagem de comportamentos interpessoais competentes (Garvey, citado por Erra, 2005). O recurso a estes instrumentos pedagógicos (dramatização de histórias com teatro de fantoches) contribui para o desenvolvimento socio-afetivo da criança na medida em que, pelo desempenho de papéis, lhe é possível selecionar os elementos que compreenderam dos acontecimentos vividos, podendo controlá-los. Pela manipulação de fantoches, para além de estimularem competências linguísticas, as crianças vêm-se envolvidas em processos criativos que implicam raciocínio, imaginação que poderão facilitar a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos emocionais, a perceção e interiorização da dicotomia entre o bem e o mal bem como de uma diversidade de valores.

Procurámos criar, representando, situações do quotidiano das crianças enfatizando os seus comportamentos habituais, no âmbito das relações interpessoais, e em contexto daquela sala de atividades, e, de modo a despertar no grupo o interesse e a necessidade de mudança comportamental, promotora de uma eficaz aquisição de competências prossociais que pressupõem o recurso de diferentes aptidões sociais descritas anteriormente como o saudar quando se cruzam com alguém, despedir quando se ausentam, pedir ajuda de modo conveniente utilizando a partícula “por favor”, saber agradecer no momento apropriado. No final, as crianças eram convidadas a refletir as diferentes atitudes exploradas, no sentido de que as valorizassem e as integrassem na sua postura e as operacionalizassem quando envolvidas nas referidas

situações. Essas atitudes foram sendo recordadas e reforçadas, no âmbito da Expressão Musical, com canções adaptadas para o efeito, que as crianças eram convidadas regularmente a entoar.

Como foi anteriormente referido procedeu-se à recolha de dados em dois momentos, antes e depois do programa de intervenção, recorrendo-se a alguns itens da escala de avaliação de aptidões sociais (PKBS-2). No pré-teste tentou aferir-se algumas aptidões sociais das crianças e atitudes prossociais em contexto de interação social em sala de atividades para posteriormente, no pós-teste, se procurarem as eventuais modificações na postura das crianças, relativamente aos itens avaliados, em consequência do seu envolvimento nas atividades propostas no referido programa.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

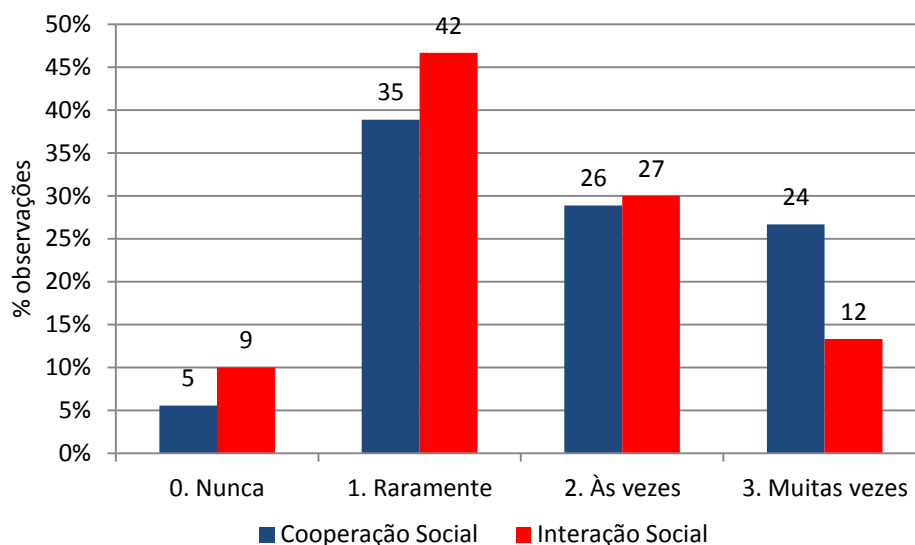
A avaliação das aptidões sociais em crianças destas faixas etárias, ainda que seja de extraordinária importância, revela-se um processo difícil. Há que atender a dificuldades no âmbito da observação propriamente dita, fruto das características das crianças (dependência relativamente ao adulto, baixo limiar de atenção, reduzidas competências linguísticas, intensa atividade motora, dificuldade em gerir a frustração, egocentrismo) e que tornam a avaliação um desafio, podendo comprometer a validade dos resultados (Nagle & Seabra-Santos, citados por Major, 2011:30).

As atividades foram, na sua generalidade, bem aceites pelo grupo que demonstrou interesse e adesão. Houve no decorrer do programa, a perceção de determinada influência de crianças mais velhas sobre crianças mais novas. Por exemplo ocorreram situações em que crianças de 5 e 6 anos davam indicações às mais novas sobre como se deveriam comportar de modo socialmente correto, em determinados contextos, de acordo com situações semelhantes exploradas nas atividades propostas. A este propósito, corrobora-se o que foi demonstrado por Furnlan, Rahe & Hartup, citados por Carvalho (1997:22): *as crianças mais velhas exercem um importante papel no processo de socialização das mais novas, o qual é complementar ao do adulto*. De facto, as crianças no último ano do pré-escolar apresentam, comparativamente às de idade inferior, maior facilidade em seguir indicações dos adultos, mantendo-se em tarefa durante mais tempo, demonstrando maior autocontrolo e perseverança (Fozz, citado por Silva, 2008:1).

#### 3.1. Análise descritiva

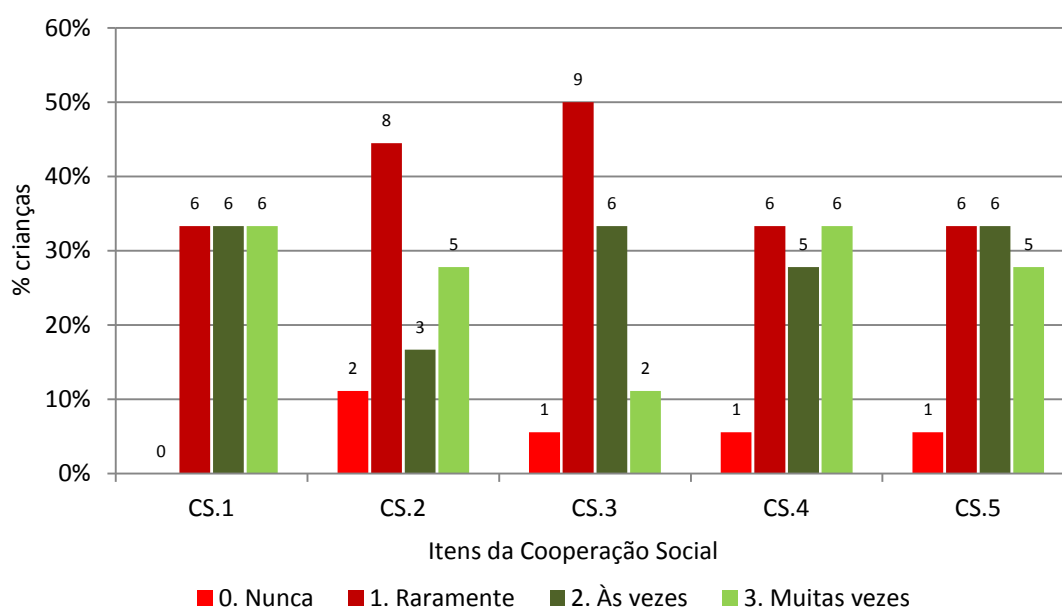
Os resultados do pré-teste mostraram que em geral os elementos do grupo apresentam uma baixa classificação ao nível das subescalas avaliadas, observando-se um valor médio para a

Cooperação social de  $1.77 \pm 0.91$ , enquanto ao nível da Interação social obteve-se um valor de  $1.47 \pm 0.85$ . Pode verificar-se na Figura 12 que as observações correspondentes ao comportamento “nunca” e “raramente” foram mais frequentes na Interação Social, registando-se um total de 51 casos (57% do total), do que ao nível da Cooperação Social, em que se observaram 40 casos (44% do total).



**Figura 12.** Frequência do nº de observações (n=90) para as componentes da aptidão social no pré-teste.

A análise descritiva da subescala Cooperação Social mostrou que os itens CS.3 *Partilha brinquedos e outros pertences* e CS.2 *Cumprir regras da sala* obtiveram as ponderações mais baixas desta componente ( $1.50 \pm 0.79$  e  $1.61 \pm 1.04$ , respetivamente), verificando-se que 10 crianças (56%) “raramente” ou “nunca” (embora menos frequentemente) apresentavam o desempenho associado a esses itens (Figura 13). Verificaram-se taxas de prevalência razoáveis para os outros itens, 12 crianças (67%) incluíram-se no âmbito do “às vezes” e “muitas vezes” para a CS.1 *Segue instruções dos adultos* e 11 (61%) para a CS.2 *Cumprir regras da sala*, enquanto 11 crianças (61%) se incluíram no mesmo âmbito para a CS.5 *Responde apropriadamente quando é corrigido*. Mas mesmo nestes itens, observa-se que 6 crianças (33%) “raramente” seguem as instruções dos adultos (CS.1), 6 (33%) “raramente” esperam pela sua vez para brincar com brinquedos e outros objetos (CS.4), e 6 (33%) “raramente” respondem apropriadamente quando são corrigidos (CS.5) (Figura 13). Refira-se, no entanto, que do total do grupo, 5 crianças (28%) apresentam ao nível dos itens da Cooperação Social média igual ou inferior à classificação 1.



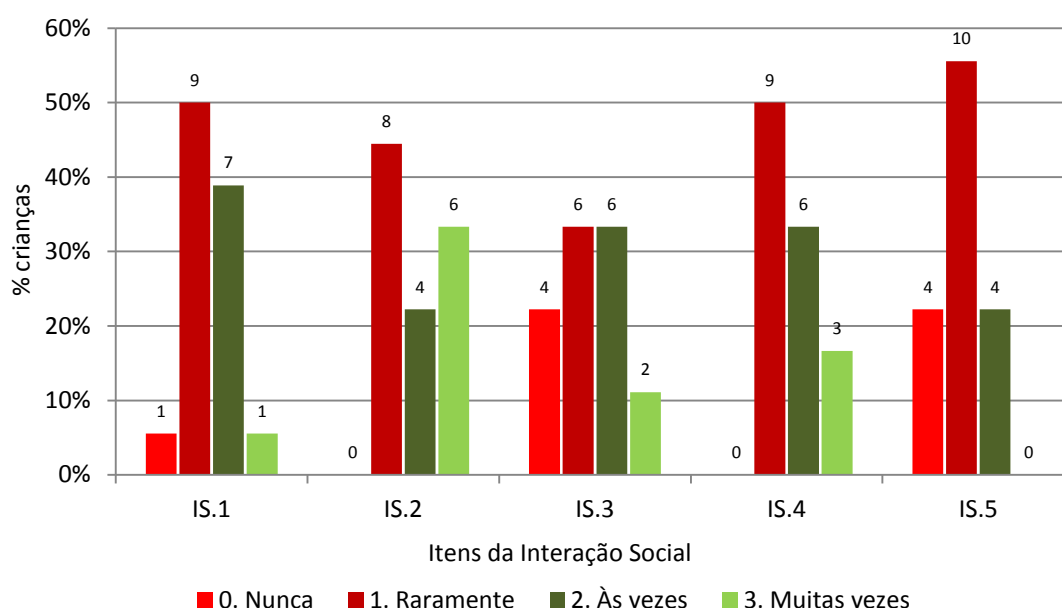
**Figura 13.** Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Cooperação Social no pré-teste.

Comparando os géneros, no âmbito da Cooperação Social, observou-se no género feminino a média de  $1.76 \pm 0.91$  verificando-se 20 casos (40%) correspondentes aos níveis do “nunca” ou “raramente”, enquanto no género masculino observou-se um valor médio de  $1.78 \pm 0.91$  com uma frequência de 20 casos (50%) nas ponderações “nunca” ou “raramente”.

Considerando os itens da Cooperação Social, observou-se que ao nível do item CS.4 *Espera pela sua vez para brincar com brinquedos e outros objetos*, 7 raparigas (70%) mostraram o comportamento “às vezes” e “muitas vezes”, enquanto apenas 4 rapazes (50%) o demonstraram. Alguns estudos, como os de Zarkrish, Wright & Underwood, citados por Sousa (2006), revelam que as raparigas exibem mais comportamentos prossociais do que os rapazes, pelo facto das primeiras atuarem mais em contextos nos quais aqueles comportamentos são estimulados, de que é exemplo a conversação com pares.

A análise descritiva da subescala Interação Social mostrou que os itens IS.5 *Cumprimenta e despede-se*, IS.3 *Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros* e IS.1 *Pede ajuda aos adultos de forma correta e agradece no final* obtiveram as médias mais baixas desta componente ( $1.00 \pm 0.69$ ,  $1.33 \pm 0.97$ ,  $1.44 \pm 0.70$ , respetivamente). Verificou-se que 10 crianças (56%), 6 (33%) e 9 (50%), raramente apresentavam os desempenhos corretos respetivamente associados a IS.5, IS.3 e IS.1 (Figura 14). Note-se ainda que 4 crianças (22%) “nunca” cumprimentam nem se despedem (IS.5) e 4 crianças também (22%) “nunca” pedem desculpa por algum comportamento (IS.3) (Figura 14).





**Figura 14.** Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Interação Social no pré-teste.

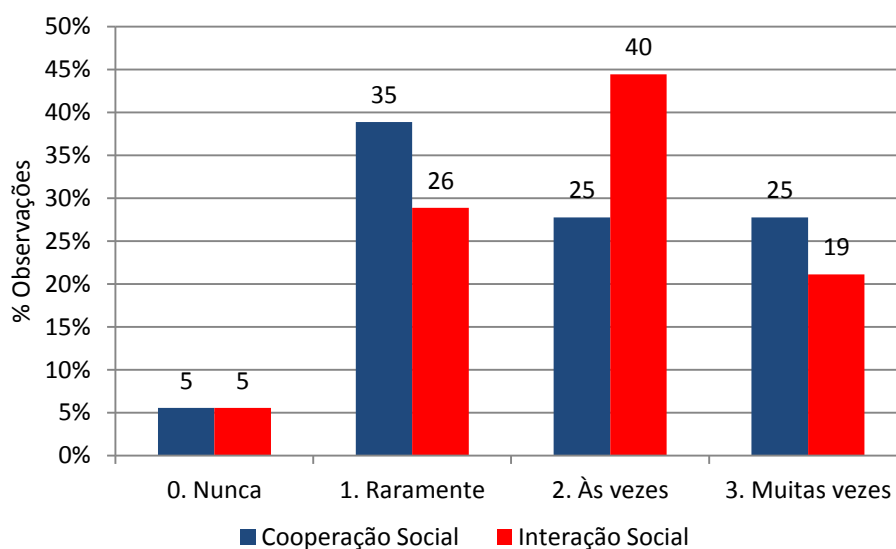
Relativamente ao item IS1.1 relacionado com o “pedir ajuda”, vários autores têm mostrado taxas de prevalência elevadas. Por exemplo, Andreucci *et al.* (2010) apresentam uma média de  $2.77 \pm 0.47$  num estudo realizado com 300 crianças, enquanto Major (2011), num estudo realizado com 1.000 crianças dos 3 aos 6 anos de idade, apresenta um valor de 62,3% para este item considerando apenas a cotação máxima (“muitas vezes”). No entanto neste trabalho apenas se observaram 8 crianças (45%) com comportamento positivo (Figura 14). Esta diferença pode, em parte, ser devida ao facto de se ter valorizada a forma como a criança pede ajuda e agradece no final, e não apenas avaliar se ocorre ou não o pedido de ajuda.

Comparando os géneros, no âmbito da Interação Social, observou-se no género feminino o valor médio  $1.50 \pm 0.85$  com uma frequência de 29 casos (58%) para os níveis “nunca” ou “raramente”, enquanto para o género masculino observou-se um valor médio de  $1.43 \pm 0.83$  registando-se 22 casos (55%) de ocorrências “nunca” ou “raramente”.

Considerando os itens da Interação Social, observou-se que ao nível do item IS.3 *Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros*, 7 raparigas (70%) “nunca” ou “raramente” mostraram este comportamento, enquanto apenas 3 rapazes (38%) “nunca” o demonstraram. Refira-se ainda que ao nível do item IS.4 *Demonstra afeto por outras crianças*, os resultados mostram que 6 raparigas (60%) exibiram “algumas” ou “muitas vezes” essa conduta, enquanto apenas 3 rapazes (38%) o realizaram. Alguns estudos revelam que já no pré-escolar os rapazes tendem a inibir mais respostas a estímulos emocionais do que as raparigas (Buck, citado por Alves, 2006:57), constatando-se ainda que estas parecem preocupar-

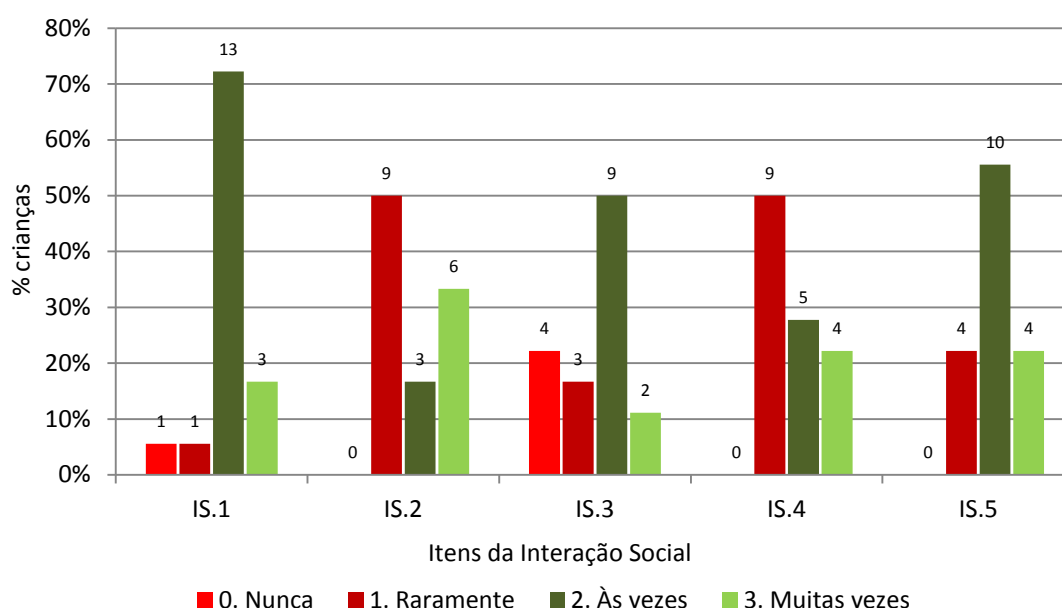
se mais do que os rapazes relativamente ao estado emocional dos outros, sendo mais competentes em diversas dimensões do conhecimento emocional (Schultz, Izard & Ackerman, citados por Alves, 2006), o qual está associado ao seu melhor ajustamento social.

Nos resultados do pós-teste observou-se um valor médio para a Cooperação social de  $1.78 \pm 0.92$ , enquanto ao nível da Interação Social obteve-se um valor de  $1.81 \pm 0.83$ . Pode verificar-se na Figura 15, que ocorreram 59 respostas correspondentes ao desempenho positivo (“às vezes” e “muitas vezes”) (66% do total) para a Interação Social, enquanto para a componente Cooperação Social se observaram 50 ocorrências (56% do total) para esse níveis de respostas.



**Figura 15.** Frequência do nº de observações (n=90) para as componentes da aptidão social no pós-teste.

De modo concreto analisando o pós-teste, no âmbito da Interação Social observou-se que nos itens IS.1 *Pede ajuda aos adultos de forma correta e agradece no final*, IS.3 *Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros* e IS.5 *Cumprimenta e despede-se*, se obtiveram as seguintes médias:  $2.00 \pm 0.69$ ,  $1.50 \pm 0.99$ ,  $2.00 \pm 0.69$ , respetivamente. Verificou-se que 16 crianças (89%), 11 (61%) e 14 (78%), apresentavam “às vezes” e “muitas vezes” os desempenhos corretos associados respetivamente a IS.1, IS.3 e IS.5 (Figura 16). Note-se ainda que 4 crianças (22%) “nunca” cumprimentam nem se despedem (IS.5) e 4 crianças também (22%) “nunca” pedem desculpa por algum comportamento (IS.3) (Figura 16).



**Figura 16.** Frequência de crianças (n=18) na avaliação dos itens da Interação Social no pós-teste

### 3.2. Análise inferencial

Após as dez semanas de intervenção pedagógica realizou-se a avaliação final, comparando o pós-teste com o pré-teste. O teste de Wilcoxon indicou existirem diferenças muito significativas ( $z = -3.684$  e  $p = 0.000$ ) quanto ao *score* global das aptidões sociais (interação e cooperação), observando-se no pós-teste uma média de desempenho global ( $1.79 \pm 0.87$ ) superior ao obtido no pré-teste ( $1.62 \pm 0.89$ ). Deste modo, rejeita-se a hipótese nula aceitando-se a hipótese alternativa que prevê a ocorrência de diferenças entre o pré-teste e o pós-teste.

Analisando separadamente a Cooperação Social, obteve-se no pós-teste uma média de desempenho ( $1.78 \pm 0.92$ ) muito semelhante ao obtido no pré-teste ( $1.77 \pm 0.91$ ). Na realidade o teste de Wilcoxon devolveu valores que obrigam a aceitar a hipótese nula ( $z = -0.577$ ;  $p = 0.564$ ), ou seja, os resultados ao nível da Cooperação Social no pré e pós-teste não são diferentes. Este facto pode estar relacionado com a dificuldade que as crianças desta idade demonstram em compreender o ponto de vista do outro, assumindo uma perspetiva autocentrada, fruto do egocentrismo intelectual que caracteriza o pensamento pré-operatório, estágio de desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget para esta faixa etária, dos 2 aos 7 anos (Tavares *et al.*, 2007).

Analisando de forma isolada a Interação Social, obteve-se no pós-teste uma média de desempenho ( $1.81 \pm 0.83$ ) superior ao obtido no pré-teste ( $1.47 \pm 0.85$ ). Aplicando o teste de

Wilcoxon verifica-se que estes valores são significativamente diferentes entre eles ( $z = -3.568$ ,  $p = 0.000$ ), rejeitando-se, portanto a hipótese nula.

No que diz respeito à comparação entre os itens analisados da Integração Social entre o pré e pós-teste, verificam-se diferenças significativas no IS1 *Pede ajuda aos adultos de forma correta e agradece no final* (Wilcoxon:  $z = -3.162$ ,  $p = 0.002$ ), que aumentou o score de  $1.44 \pm 0.70$  para  $2.00 \pm 0.69$  no pós-teste, e ao nível do IS.5 *Cumprimenta e despede-se*, (Wilcoxon:  $z = -3.568$ ,  $p = 0.000$ ) que aumentou o score de  $1.00 \pm 0.69$  para  $2.00 \pm 0.69$  no pós-teste. Apesar de ao nível do item IS3. *Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros*, se ter observado uma mudança de comportamento, como foi referido anteriormente na análise descritiva, o teste de Wilcoxon devolveu valores que obrigam a aceitar a hipótese nula ( $z = -1.732$ ;  $p = 0.083$ ), ou seja, os resultados deste item no pré e pós-teste não são diferentes.

Quando se considera os *scores* em função dos géneros não se observaram contudo diferenças significativas, quer quando se considera os resultados totais de ambas aptidões (Mann–Whitney:  $U = 36.50$  e  $p = 0.762$ ), quer quando se considera os resultados isolados de cada aptidão (cooperação ou integração social). Deste modo a hipótese nula tem de ser aceite, ou seja, não existem diferenças significativas de aptidões sociais entre os géneros, sugerindo que o género não parece ser o fator relevante para determinar os comportamentos de Cooperação e Interação Social. De facto, segundo Campbell e também Mesman, citados por Major (2011), não se comprovam evidências empíricas relativamente a diferenças significativas entre géneros no que diz respeito a défices de aptidões sociais em idade pré-escolar.

#### 4. Conclusões e considerações finais

Este estudo analisou a influência de um programa de intervenção, ao nível das aprendizagens sociais, aplicado a crianças do pré-escolar, no qual se pretendia promover as aptidões sociais do grupo, nomeadamente no âmbito do relacionamento interpessoal e cumprimento de regras de convivência social.

O estudo compreende um conjunto de limitações, nomeadamente o curto período de tempo em que este decorreu, o que impediu a obtenção de resultados mais significativos em termos de alteração de comportamentos pelas crianças. Salientamos também a limitação amostral quer em termos de tamanho quer pela falta de aleatoriedade de amostragem, como ainda a ausência de um grupo controlo que teria permitido o controlo de fatores externos ao estudo. Apontamos igualmente como limitação o não alargamento do estudo a outros contextos

da criança, como o seio familiar, com recolha de informação acerca do comportamento da criança nesse contexto, não tendo na verdade havido um envolvimento direto da família.

Apesar de não terem sido consideradas neste estudo, a literatura aponta diversas variáveis da criança e do ambiente envolvente que aparecem implicadas como eventuais condicionantes do percurso de desenvolvimento das crianças ao nível das aptidões sociais, o que se traduz igualmente em limitações deste trabalho. De referir, como exemplo, as questões temperamentais (autorregulação), o ambiente familiar e o tipo de interação estabelecido com os pais, bem como o respetivo nível socioeconómico e emocional. De acordo com Campbell, citado por Major (2011), a família está implicada na aquisição de autocontrolo e interiorização de padrões de comportamento por parte dos educandos. Assim, o não controlo destas variáveis poderá explicar as escassas diferenças verificadas nos comportamentos sociais na avaliação anterior e posterior ao programa de intervenção.

De referir ainda como limitação do estudo o facto do instrumento utilizado para avaliação das aptidões sociais das crianças ter sido uma adaptação de uma versão portuguesa de PKBS-2, tendo-se recorrido a um item que não foi testado anteriormente, o que implica que possa não ter a formulação adequada, nem que haja dados para comparação. Por fim, aponta-se como limitação a ausência de um estudo do tipo *follow-up* visando comprovar a médio prazo os efeitos benéficos em termos de aquisição de aptidões sociais.

Os resultados do pré-teste deste grupo de crianças revelaram existir, ao nível da Cooperação Social e, sobretudo, ao nível da Interação Social, um défice importante das aptidões sociais. Observou-se que mais de metade do grupo não apresentava um comportamento adequado na Interação Social, com destaque para a questão associada às regras básicas de cumprimento e saudação (IS.5), pedir ajuda de forma cordial e agradecida (IS.1) e pedir desculpa quando necessário (IS.3).

Avaliando os resultados obtidos no pós-teste relativamente à Interação Social verificaram-se diferenças muito significativas no grupo estudado ( $z=-3.568$   $p=0.000$ ), tendo-se registado nas crianças uma melhoria evolutiva significativa nos itens IS1 *Pede ajuda aos adultos de forma correta e agradece no final* (Wilcoxon:  $z= -3.162$ ,  $p=0.002$ ), e IS5. *Cumprimenta e despede-se* (Wilcoxon:  $z= -3.568$ ,  $p=0.000$ ). Foram também observadas melhorias muito significativas considerando as aptidões sociais no seu conjunto ( $z= -3.684$ ,  $p=0.000$ ), embora não tenha havido alterações significativas no que diz respeito à Cooperação Social quando analisada isoladamente. Deste modo, foi confirmada a Hipótese 1 *Existem diferenças significativas de aptidões sociais (Cooperação e Interação Social) no grupo de tratamento, após o programa de intervenção*, bem como a Hipótese 3 *Existem diferenças significativas de Interação Social entre o pré e o pós-teste*. Não se observaram diferenças ao

nível da Cooperação Social ( $z=-0,577$ ,  $p=0,564$ ) não sendo confirmada a Hipótese 2 *Existem diferenças significativas de Cooperação entre o pré e o pós-teste*. Relativamente à Hipótese 4 *Não existem diferenças significativas de aptidões sociais entre os géneros*, esta também foi confirmada pelos resultados, dado não ter havido diferenças entre género (Mann–Whitney:  $U=36.500$ ;  $p=0.762$ ), indo ao encontro do referido por outros autores (Campbell e Mesman, citados por Major, 2011).

Os resultados apontam para que o programa de intervenção implementado possa funcionar como uma metodologia adequada para a promoção das aptidões sociais das crianças. De facto, o referido programa e a interação social a ele associada contribuiu para as aprendizagens sociais por parte das crianças, fomentando nelas comportamentos socialmente aceites, de acordo com algumas das normas da convivência social. Além disso, ao longo da prática pedagógica as crianças passaram a interagir de modo mais organizado, sendo mais cumpridoras das regras estabelecidas e demonstrando, em regra, maior atenção quanto às necessidades dos pares. Todavia, importa refletir na estruturação deste tipo de intervenção, pois o facto de não ter havido alterações significativas na componente da Cooperação sugere que estes programas venham a conter de forma mais relevante aspetos relacionados com o ajustamento social da criança para com o adulto, traduzidos no seguimento e obediência a instruções dadas por aquele e no cumprimento de regras.

Ainda que de modo transversal no decorrer da prática pedagógica se tenha atendido à promoção do desenvolvimento emocional nas crianças envolvidas, o que é facto é que em termos formais revelou-se diminuto o número de atividades específicas para explorar esse tipo de competências. Assim, esta constitui a principal vertente de uma proposta de estudo no futuro, já que é inequívoca a correlação entre competências sociais e emocionais contribuindo ambas *para o ajustamento social da criança* (Izard, citado por Alves, 2006). Segundo o autor citado a capacidade de um sujeito para gerir as suas emoções e as dos que o rodeiam é essencial às interações sociais.

A par das limitações referenciadas neste estudo, e atendendo-se aos pressupostos teóricos e aos resultados obtidos no mesmo, poderemos concluir que a introdução de programas de intervenção educacional promotores das aptidões sociais das crianças e suas competências sociais poderão constituir uma mais-valia na idade pré-escolar. Deste modo, esperemos que o trabalho aqui apresentado possa contribuir para que um crescente número de educadores de infância proporcione práticas educativas estruturadoras do bem-estar da criança desenvolvendo intencionalmente atividades educativas de modo a favorecer mudanças ao nível das relações sociais das crianças com adultos e pares, favorecendo comportamentos prossociais o mais precocemente possível. O período pré-escolar correspondendo a um tempo de rápido

crescimento das crianças, desenvolve as aptidões de processamento da informação, leva a que seja profícua a implementação de estratégias de intervenção nestas idades, as quais têm um impacto positivo, nomeadamente ao nível do desenvolvimento socioemocional das crianças, esperando-se melhorar o respetivo percurso de desenvolvimento pessoal e social.

## **BIBLIOGRAFIA**



- AEAUG (nd), Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda para o triénio 2011/2013. Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda Acedido em: 23 novembro, 2011, em [http://www.aeaug.pt/portal/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=275&lang=pt](http://www.aeaug.pt/portal/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=275&lang=pt)
- Albuquerque, F. (2006). Em busca do sentido perdido: Para uma didáctica possível da oralidade. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp 55-72). Lisboa: LIDEL.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, D.R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Andreucci, L., Gomes, R., Abrantes, N., Pereira, A. & Cró, L. (2010). Estudo Comparativo entre Brasil e Portugal sobre a Avaliação Sócio Emocional de Crianças. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 116-123). Universidade do Minho, Braga.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lousã: Tipografia Lousanense.
- Brazelton, T. (2002). *O Grande Livro da Criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Barcarena: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação-guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A.M. (1997). O desenvolvimento social da criança e seus contextos de emergência. *Temas em Psicologia*, 3, 27-31.
- Chiarelli, L.M. & Barreto, S.J. (2005). *A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Acedido em: 05 Maio, 2012, em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm> 25/02/2012

- Couto, J. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil- vivenciar a língua: A literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura infantil* Elementos nucleares para professores do Ensino Básico (pp 245-282). Lisboa: LIDEL.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva L. (2010). *Alicerces da Matemática - Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores
- Erra, M.S. (2005). *Introdução de um programa de orientação sócio-afectiva em crianças de idade pré-escolar: Modificação das relações interpessoais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa: ISPA.
- Esteves, A. (1999). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2007). *O pensamento de Rómulo de Carvalho. Contributos para uma didáctica das ciências no jardim-de-infância*. Acedido em: 15 Abril, 2012, em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/1301/1/R%C3%B3mulo%20de%20Carvalho.pdf>.
- Formosinho, J. (2006) *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A.M. & Simões, A. (2007). A música e a criança com distúrbios de comunicação e linguagem. *Cadernos de Estudo* nº5. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gomes, R. M., Pereira, A. S. & Merrell, K. W. (2009). Avaliação sócio-emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar. In B.D. Silva, L.S. Almeida, A.B. Lozano & M.P. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp 2759-2767). Braga: Universidade do Minho.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando português língua materna e não materna. In F. Azevedo, (Ed.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp 93-107). Lisboa: LIDEL.

- Katz, L. & MacClelland, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino (Eds.) *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 12-47). Porto: Texto Editora.
- Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, M.S. & Meneses, H.I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino (Eds.) *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 76-103). Porto: Texto Editora.
- Luquet, G. (1969). *O Desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Machado, M. & Rosman, M. (2001). 100 Jogos Dramáticos. Rio de Janeiro: AGIR EDITORA
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Martins, E. (2009). A Escola como espaço gerador de cultura ‘de’ e ‘para’ a cidadania. *PLURES - Humanidades*, (12), 12-31.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 39-48.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Silabo.
- ME-DEB (2006). *Organização curricular e programas - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- ME-DGIDC (nd). *Procedimentos e práticas organizativas pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Acedido em: 21 Março, 2012, em [http://sitio.dgdc.minedu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao\\_EducacaoPre-Escolar.aspx](http://sitio.dgdc.minedu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx).
- ME-DGIDC (2007a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME-DGIDC (2007b). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Acedido em: 24 de outubro, 2011, em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>.
- ME-DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Acedido em: 24 de outubro, em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>
- ME-DGIDC (2010). *Metas de Educação*. Acedido em: 21 de março, 2011, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.
- Nabuco, M. (2000). A Avaliação como Processo Central da Intencionalidade Educativa. A Avaliação das Crianças dos 0 aos 6 Anos de Idade. Da Investigação às Práticas. *Estudos de Natureza Educacional*. 1 (1), 81-90.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora,
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (nd). *A reflexão e o professor como investigador*. Acedido em: 12 Março, 2012, em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc).
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2008). Uma experiência de formação dos professores (as) de educação infantil. In M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em Educação Infantil* (pp 207-221). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1978). *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos- Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Pombo, O. (nd). Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade In *Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade*. Acedido em: 21 fevereiro, 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular, fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*. 61,59-62.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Salvo C., Mazzarotto I. & Löhr S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, (1):46-55.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Ciências, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, R., Veríssimo, M. & Santos, A. (2004). Adaptação psicosocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 109-118.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Souza, R. (2006). A poesia no contexto escolar-sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Ed.) *Língua Materna e Literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp 47-54). Lisboa: LIDEL.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra* (2): 129-146.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, (12), 109-117.
- Vasconcelos, H. (2008). O Currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em educação infantil* (pp171-183) Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2008). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação**

- Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.
- Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril – autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-regulamentar n.º 82/2012 de 28 de fevereiro - Regulamento da prática de ensino supervisionada dos cursos de mestrado habilitadores à docência
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**ANEXOS**

## Anexo A: Recursos materiais da instituição do pré-escolar



**Figura A1.** Imagem parcial do Salão Polivalente com evidência de material lúdico didático



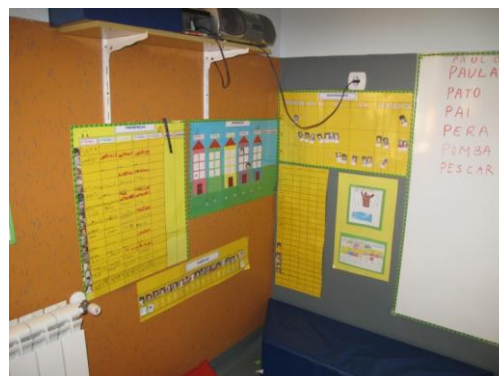
**Figura A2.** Imagem do hall da instituição onde se encontra a Biblioteca Arco-íris



## Anexo B: Sala de atividades pré-escolar



**Figura B1.** Estante com livros na área da leitura junto aos sofás da área de reuniões



**Figura B2.** Pormenor da Área das reuniões (Quadros preenchidos no momento de Acolhimento)



**Figura B3.** Armário de prateleiras com jogos



**Figura B4.** Área dos jogos



**Figura B5.** A Área da Casinha

**Anexo B: Sala de atividades pré-escolar (cont.)****Figura B6.** O cavalete**Figura B7.** Trabalhos das crianças expostos**Figura B8.** Área dos Computadores com três computadores**Figura B9.** Instalações sanitárias da Sala 1

## Anexo C: Instituição escolar 1º CEB



**Figura C1.** Vista geral da Biblioteca da Escola



**Figura C2.** Vista do mini campo que existe no espaço exterior da Escola



**Figura C3.** Sala de repografia



**Figura C4.** Sala das assistentes operacionais



**Figura C5.** Imagens das casas de banho utilizadas pelos alunos (1º Piso)

## Anexo D: Livro construído como prenda Dia do Pai

As crianças demonstraram, em geral, interesse e motivação em realizar a prenda do dia do Pai, respondendo com entusiasmo às questões sobre o Pai (por exemplo: *Vou escolher uma prenda para o meu Pai* utilizando recortes de revista; *O meu pai é comilão, gosta muito de...* através de desenho e registo escrito do que a criança verbalizou; *A cor preferida do meu pai é...* pintura da mesma com pincel. Todas as representações das crianças foram acompanhadas dos respetivos comentários, por escrito, tendo sido as crianças dos 5 e 6 anos elas próprias a copiar as frases proferidas.



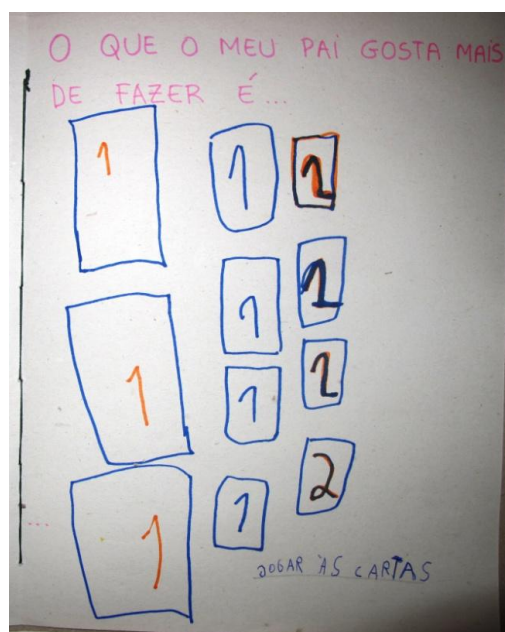
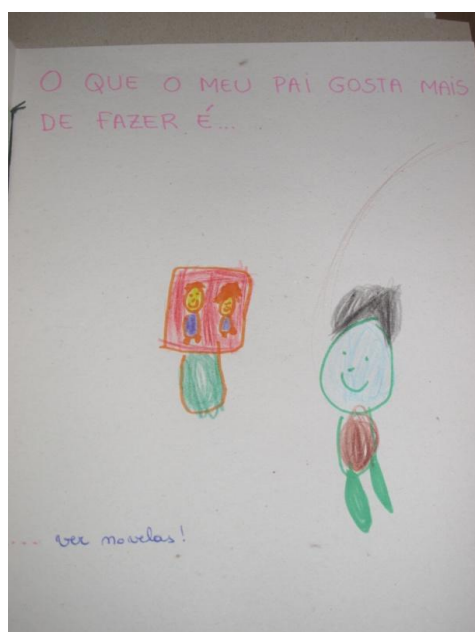
**Figura D1-** Exemplos da primeira página do livro, a apresentação do pai pelo respetivo filho, completando a expressão *Este é o meu Pai* e *Ele é...* complementada com a foto e recortes da figura humana.



**Figura D2-** Página dedicada ao tema *O meu pai fica triste quando*: desenho e registo escrito



## Anexo D: Livro construído como prenda Dia do Pai (cont.)



**Figura D3-** Página dedicada ao tema *O que o meu pai gosta mais de fazer é...*: desenho e registo escrito

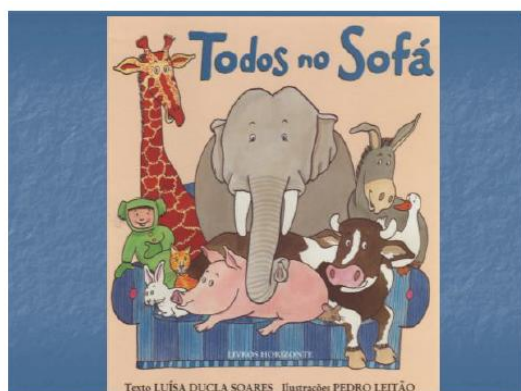


**Figura D4-** Página dedicada ao tema *O que eu gosto mais de fazer com o pai é...*: desenho e registo escrito



**Figura D5-** Página dedicada ao tema *O meu pai fica triste quando...*: desenho e registo escrito

## Anexo E: Diapositivos “Todos no Sofá”





## Anexo E: Diapositivos “Todos no Sofá” (cont.)



## Anexo F: História “Um dia na floresta”

Era uma vez dois irmãos, a Maria e o Marco, que estavam a passear na Floresta e conversavam sobre a beleza daquele lugar... aquela linda floresta cheia de árvores e flores de todas as cores ... Árvores grandes e pequenas...com ramos fortes onde os pássaros faziam belos ninhos...Nos troncos outros animais faziam as suas tocas, como os coelhos, os esquilos, os texugos, os mochos...Tinha chegado a Primavera...e a Floresta estava ainda mais bonita ...Quando terminava o Inverno e já não havia muito frio, a chuva parava, chegavam os dias bonitos de Primavera, o sol brilhava... e muitas pessoas vinham passear, andar de barco no lago e fazer piqueniques...

- Que lindo é este sítio! É maravilhoso! um ar tão fresco para respirar...um cheirinho tão bom da natureza, as árvores, as flores- dizia a Maria – que pena às vezes as pessoas não tratam a floresta com cuidado... e sujam-na, destroem as plantas, as árvores e nem se importam com os animais que aqui vivem... a floresta é a casa de muitos animais.

- Tens razão Maria...é muito bom podermos passear na Floresta mas quando aqui vimos devemos ter em atenção muitas coisas... não só não deixar lixo no chão depois de um piquenique... mas todos os cuidados a ter com as plantas e animais que aqui vivem!

- SABES MARCO, TODOS SABEM AS REGRAS MAS... O DIFÍCIL É OBEDECER!

- Isso faz lembrar-me a história do Coelho Orelhudo...ainda não te contei, pois não? Então ouve-me com atenção...

Esta história começa junto da árvore grande, na toca dos coelhos, onde toda a família tomava o pequeno-almoço e conversava sobre estes assuntos...os problemas que existem na Floresta quando ela não é bem tratada por todos...pelos animais que lá vivem ou pelas pessoas más que a visitam!

- Pai, estamos todos a ouvir-te – respondeu o Orelhudo, que era o mais velho.

- Bem...como sabem o Pai e a Mãe vivem nesta Floresta há muito tempo... E esta Floresta é muito importante para nós... - começou o Pai.

- Para nós e para todos os outros animais – disse a mãe Coelhoa, que ouvia o marido com muita atenção.

- Sim, claro, a Floresta é importante para toda a gente. Com estas árvores que são nossas amigas e nos dão tantas coisas...como por exemplo... a nossa casa. Mas nem todos têm cuidado bem da Floresta... e vocês sabem que estamos na altura das pessoas virem até cá para fazerem piqueniques e nem sempre tudo corre bem... Por vezes essas pessoas tornam a Floresta mais pobre...porque...

- Chegam essas pessoas más com grandes cestas de comida e depois... deixam todo o lixo aqui na Floresta...deixam sacos de plástico, guardanapos, latas de sumo, pacotes de leite...- disse o Orelhudo

-Para além dessas pessoas eu acho que...o problema maior são os caçadores...lembras-te do susto que apanhou o nosso amigo veado que ia sendo apanhado por um grupo de caçadores? – disse o Migas.

- Têm razão filhos, na Floresta há vários perigos, os animais ferozes que nos podem comer mas também todas essas pessoas que falavam que não respeitam a Floresta...

- Olha pai e que cá vêm e não se importam de estragar as flores deixando as abelhas sem o pólen ...ou de arrancar ramos das árvores... de irem mexer nos ninhos dos passarinhos roubando-lhes os ovos... ou de pisar os carreiros das formigas e destruir os formigueiros - disse a coelhinha Ticas.

- Isso que disseste Ticas é tudo verdade mas acho que devemos pensar que também há pessoas boas, amigas da Floresta -disse a Ticas -...Nós sabemos que há pessoas más...mas também há aquelas que dão passeios na Floresta e fazem piqueniques e não deixam nada de lixo...- Temos de acreditar que as pessoas não são todas más – disse o Pai

- Eu acho que são – disse de novo a Ticas –e estamos quase sempre a vê-las a fazer mal à Floresta e às nossas árvores!



## Anexo F: História “Um dia na floresta” (cont.)

A Tecas respondeu:

- Não concordo contigo...Olha que há histórias bonitas como a que o Pássaro Branco nos contou que uma vez tinha partido uma asa e que houve um grupo de pessoas que o ajudou a voar de novo...

- Bem filhos os Pais agora vão sair. Temos de ir à reunião com todos os animais nossos vizinhos. Estamos preocupados com a Floresta... juntos vamos salvá-la dos que a querem destruir.

Entretanto, a mãe Coelha falava com os seus filhotes e dava-lhes os últimos avisos... pois iam ficar sozinhos em casa:

- Nenhum de vocês abre a porta a ninguém...já sabem! E ninguém desobedece aos pais... ficam aqui sossegados enquanto os pais não chegam... lá fora há muitos perigos e vocês são novos demais para se afastarem sozinhos de casa...ouviram? Andam por aí os caçadores...que têm cães perigosos...

Bem temos de ir embora. Até logo!

Os coelhinhos obedeceram à mãe... e ficaram a conversar sobre a Floresta que eles tanto gostavam. Cada um dos irmãos estava muito barulhento e cada um queria gritar mais alto lembrando-se da maneira como algumas pessoas tratavam mal a floresta sempre que por lá apareciam...De repente o Orelhudo levantou-se e disse:

-Eu já estou farto de estar aqui em casa sem fazer nada...eu já sou crescido e não tenho medo de sair um pouco de casa. Vocês é que têm muito medo!

Os irmãos correram para a porta para não o deixar passar e lembravam-lhe os avisos da mãe Coelha antes de sair de casa...

Ele pensou que os irmãos eram uns medrosos, só ele era muito corajoso e pôs-se a correr pela floresta fora. Ia tão distraído que nem ouviu ao longe uns tiros das espingardas dos caçadores... nem o ladrar dos seus cães que corriam à volta dos donos... O orelhudo estava quase a chegar ao lago para se refrescar quando de repente apareceu um enorme cão a ladrar ão ão ão... que estava escondido atrás de uma árvore a vê-lo passar por ali...

Foi então que o Orelhudo se pôs a fugir, coração aos saltos, pernas a tremer muito mas corria corria tentando escapar ao seu inimigo...

Entretanto...apareceu ali uma grande raposa que assustada com o ladrar do cão se pôs a correr também... o cão quando viu aquela bela raposa esqueceu-se do pequeno coelho e lá foi pelo monte acima atrás da raposa...Orelhudo nem queria acreditar...que valente susto, e logo teve de se esconder pois ali perto passava o caçador que tinha ouvido o seu cão a ladrar e ia atrás dele... por pouco não levou um tiro do caçador...

Bem...o Orelhudo quando viu que o perigo tinha passado pensou que nunca mais se ia rir dos irmãos cuidadosos e obedientes...nem esquecer das recomendações dos mais velhos e voltou para casa preparado para pedir desculpas à Mãe que tanto o tinha avisado... Pensou também que tudo aquilo que acontecia de mal à Floresta, o lixo lá deixado, os ramos estragados, as flores pisadas e arrancadas, os fogos...também aconteciam quando as pessoas não eram obedientes e não cumpriam as regras para respeitarem a Natureza.

O Marco acabava de contar a história e a Maria ouvia-o com muita atenção...quando de repente...ouviram um grande barulho mesmo ali ao lado...correram até lá e viram um coelho que corria, corria sem parar...De repente a Maria lembrou-se da história do Orelhudo e perguntou ao irmão a rir-se:

-Será de novo o Orelhudo a fugir do cão dos caçadores?

## **Anexo F: História “Um dia na floresta” (cont.)**

Mas naquele instante muitos outros coelhos apareceram também a correr muito...assustados...e atrás dos coelhos vinham esquilos, ouriços, castores, veados... Os irmãos pensaram que algo de grave estava a acontecer na floresta e subiram a uma árvore para verem o que se passava...

Foi então que perceberam tudo...ali mais ao fundo estava uma árvore a arder...e só se via fumo muito escuro...por isso os animais estavam tão assustados.

Marco pegou no telemóvel e logo ligou para os Bombeiros...que não demoraram muito a chegar e que...passado um pouco conseguiram apagar aquele incêndio... O Comandante dos Bombeiros quis falar com os irmãos a agradecer-lhes por lhe terem telefonado a avisar do fogo... e explicou-lhes que tinham sido uns caçadores que tinham feito uma pequena fogueira:

- O fogo é mesmo um grande perigo para a Floresta...as pessoas pensam que é uma pequena fogueira só para cozinhareм umas salsichas e que logo a apagam mas depois... sopra um pouco mais de vento... e começa um fogo a valer... E pensar que às vezes, mesmo sem fazerem fogueiras... basta apenas um cigarro mal apagado para um incêndio começar...

Os irmãos despediram-se dos bombeiros e regressaram a casa para contarem aquela aventura aos pais... A Maria caminhava em silêncio mas lembrava-se da história que o Marco lhe tinha contado na Floresta... do Coelho Orelhudo e da sua irmã Ticas que dizia que nem todas as pessoas eram inimigas da Floresta...A Maria pensava agora em todos os Bombeiros... e no trabalho que eles têm a lutar contra os fogos e disse ao Marco:

- Se não fosse aquele grupo de Bombeiros ter chegado bem depressa não sei o que poderia ter acontecido...

## Anexo G: Canção “Coelhinho da Páscoa”

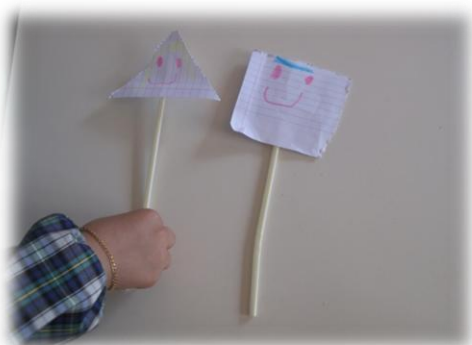
-COELHINHO DA PÁSCOA  
QUE TRAZES AÍ?  
-SÃO OVOS ÀS CORES  
QUE PINTEI PARA TI.

-COELHINHO DA PÁSCOA  
QUERIA CONTAR  
TODOS ESTES OVOS  
QUE TU ME VAIS DAR

-1, 2,3,4,5  
OBRIGADO AMIGO  
6,7,8,9,10  
CONTA TU COMIGO



## Anexo H: Materiais usados no jogo dramático



## Anexo I: Poema “Figuras geométricas”



EU SOU O QUADRADO  
BONITO DE MAIS  
TENHO 4 LADOS  
E TODOS IGUAIS

EU SOU O CÍRCULO  
E SOU IGUAL À LUA  
SOU O MAIS BONITO  
LÁ DA MINHA RUA



EU SOU UM TRIÂNGULO  
TENHO TRÊS BIQUINHOS  
DE CHAPÉU EU SIRVO  
PARA OS PALHACINHOS

EU SOU O RECTÂNGULO  
CRESCI MAIS DE UM LADO  
PARA FAZER INVEJA  
AO SENHOR QUADRADO



EU SOU O QUADRADO



BONITO DE MAIS

TENHO 4 LADOS



E TODOS IGUAIS



EU SOU O CÍRCULO



E SOU IGUAL À LUA



SOU O MAIS BONITO

LÁ DA MINHA RUA



EU SOU UM TRIÂNGULO



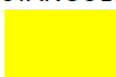
TENHO TRÊS BIQUINHOS

DE CHAPÉU EU SIRVO

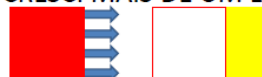


PARA OS PALHACINHOS

EU SOU O RECTÂNGULO



CRESCI MAIS DE UM LADO



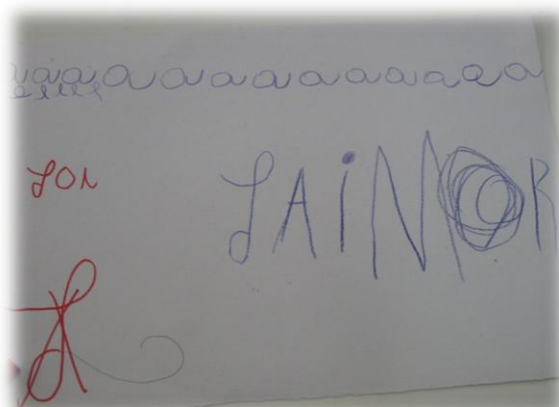
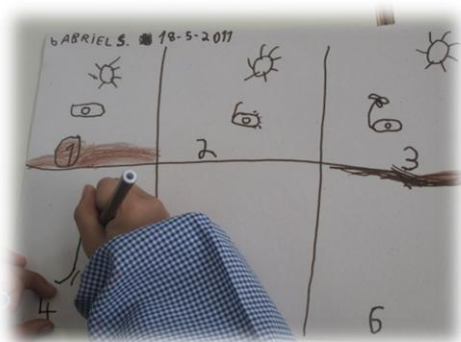
PARA FAZER INVEJA

AO SENHOR QUADRADO



## Anexo J: Atividades promotoras da emergência da escrita em pré-escolar



**Anexo J: Atividades promotoras da emergência da escrita em pré-escolar (cont.)**



**Anexo K: Atividades promotoras da emergência da leitura em pré-escolar**

**Figura K1-** Crianças contam histórias aos pares

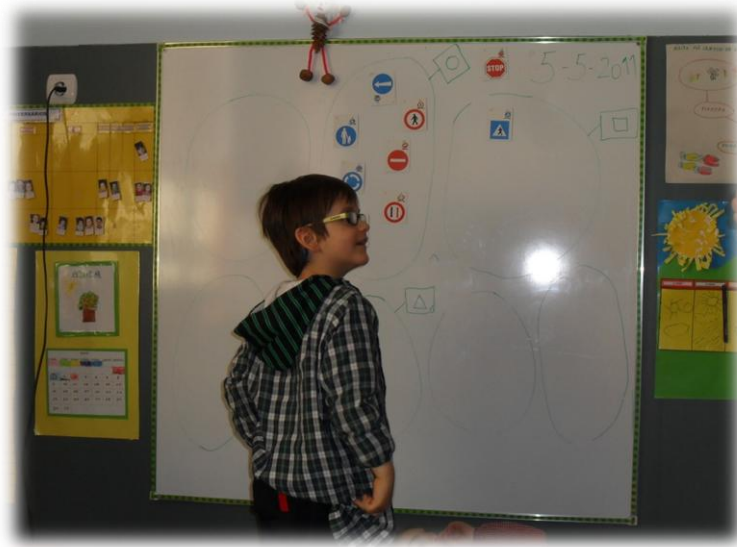


### Anexo K: Atividades promotoras da emergência da leitura em pré-escolar (cont.)



Figura K4- Exemplos de livros explorados nas atividades

## **Anexo L: Atividade matemática com sinais de trânsito (formação de conjuntos)**



## Anexo M: Exemplos de exploração de conteúdos matemáticos em pré-escolar

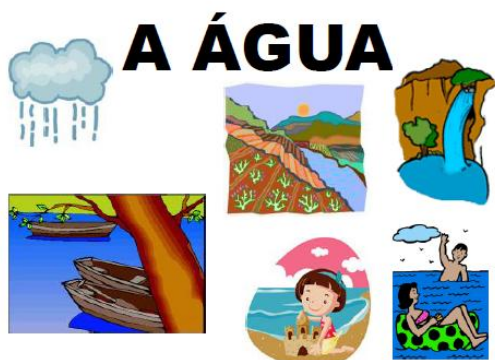




**Anexo N: Atividades no exterior (Quinta da Maunça)**

**Anexo O: Atividades no exterior**

## Anexo P: Atividades património natural



**TERRA É O PLANETA AZUL**

### A ÁGUA NO DIA A DIA...



### A ÁGUA NO DIA A DIA...





## Anexo P: Atividades património natural (cont.)



A TERRA É ONDE VIVEMOS  
VAMOS CUIDAR DO NOSSO PLANETA

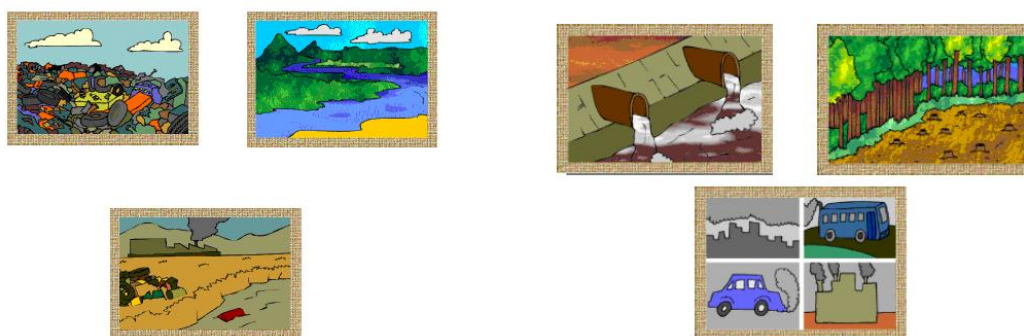
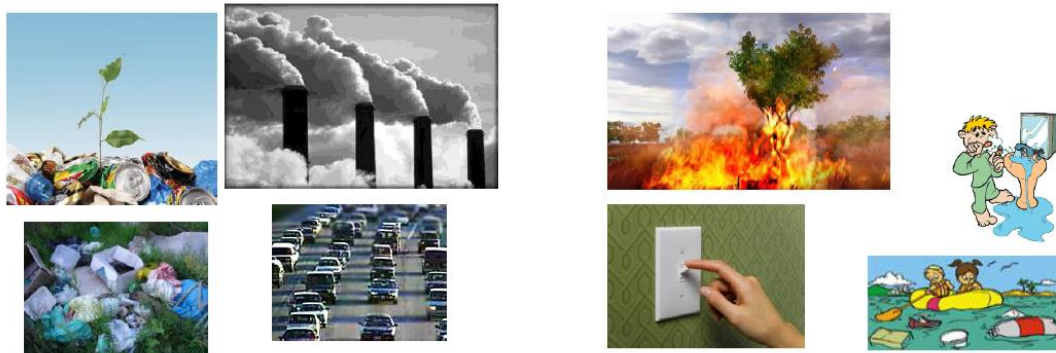


AMBIENTE É...  
É TUDO O QUE NOS RODEIA...



... OS ELEMENTOS DA NATUREZA (Flora e Fauna, água, terra, ar, luz...)



**Anexo P: Atividades patrimônio natural (cont.)**

**VAMOS TODOS CUIDAR DO PLANETA  
TERRA**





## Anexo Q: Atividade com um biólogo



**Figura D3-** Construção de bebedouro e comedouro para pássaros

**Anexo R: Novos espaços criados e atividades desenvolvidas****Figura R1-** Germinação de sementes**Figura R2-** Acompanhar desenvolvimento de bichos da seda

**Anexo R: Novos espaços criados e atividades desenvolvidas (cont.)****Figura R3-** Experiências com a água**Figura R4-** Área da Floresta

**Anexo S: Sala do 1º CEB no pré-escolar**



## Anexo T: Exemplos de atividade de escrita

### Escola Básica Bonfim

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Observa, com atenção, as imagens que se seguem:



1



2



3



4



5



6

Ao veres a sequência de imagens consegues associá-las a alguma história que conheças? Que te fazem lembrar? Um poema que se canta?

---



---



---

**Anexo T: Exemplos de atividade de escrita (cont.)****Escola Básica Bonfim**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



2. Sabemos que a mãe do João lhe comprou um novo balão mas como terminará esta história? O que acontecerá? Procura imaginar o fim para esta canção, inventando, tu mesmo, uma história:

O João nem queria acreditar que tinha, de novo, um balão nas suas mãos. Que festa! Então ele \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

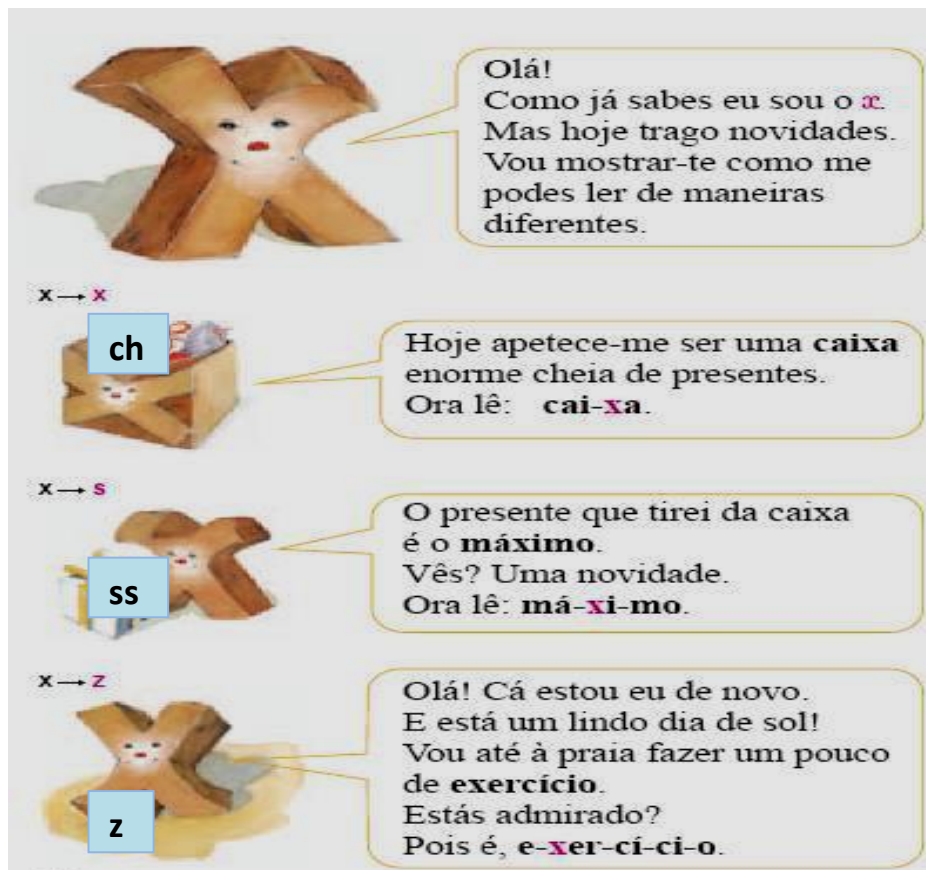
---

**Anexo T: Exemplos de atividade de escrita (cont.)**

**Figura T1.**Imagens para ordenar e criar uma história

## Anexo U: Exemplo de atividade de Língua Portuguesa (conhecimento explícito da língua)

Repara como a letra x pode corresponder a diferentes sons:



**Olá!**  
Como já sabes eu sou o **x**.  
Mas hoje trago novidades.  
Vou mostrar-te como me  
podes ler de maneiras  
diferentes.

**x → x**  
**ch**  
Hoje apetece-me ser uma **caixa**  
enorme cheia de presentes.  
Ora lê: **cai-xa**.

**x → s**  
**ss**  
O presente que tirei da caixa  
é o **máximo**.  
Vês? Uma novidade.  
Ora lê: **má-xi-mo**.

**x → z**  
**z**  
Olá! Cá estou eu de novo.  
E está um lindo dia de sol!  
Vou até à praia fazer um pouco  
de **exercício**.  
Estás admirado?  
Pois é, **e-xer-cí-ci-o**.

Mas ainda há outros  
sons que a letra x indica:  
o som **cs** como nas  
palavras tá**x**i, maxilar,  
fixar...

E o som **is**, alguém se está a  
esquecer? É só lembrar palavras como  
explicar, expandir, extraordinário...

X x  
X x



## Anexo U: Exemplo de atividade de Língua Portuguesa (conhecimento explícito da língua) (cont.)

Agora que já sabes quais os sons que a letra x pode indicar, completa a tabela, arrumando as seguintes palavras:

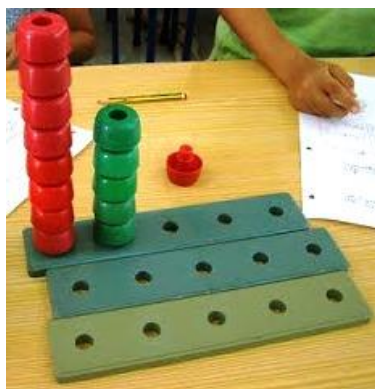
exército, texto, auxílio, boxe, lixo,  
oxigênio, xarope, próximo, anexo,  
Xavier, extraordinário, explicação, xaile,  
expandir, exercício, exatamente, trouxe,  
xadrez, aproximar, peixe...

| Letra X com o<br>som <i>ss</i> | Letra X com o<br>som <i>z</i> | Letra X com o<br>som <i>ch</i> | Letra X com o<br>som <i>is</i> | Letra X com o<br>som <i>cs</i> |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| máximo                         | exame                         | xilofone                       | exclamar                       | fixo                           |
|                                |                               |                                |                                |                                |
|                                |                               |                                |                                |                                |
|                                |                               |                                |                                |                                |
|                                |                               |                                |                                |                                |
|                                |                               |                                |                                |                                |
|                                |                               |                                |                                |                                |

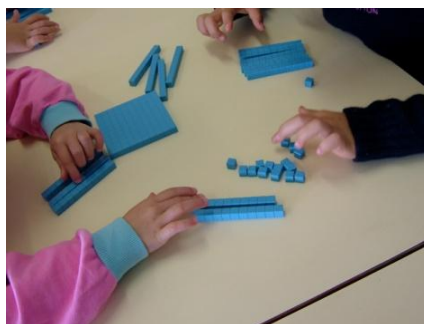
## **Anexo V: Materiais manipuláveis utilizados em atividades de matemática**



**Ábaco**

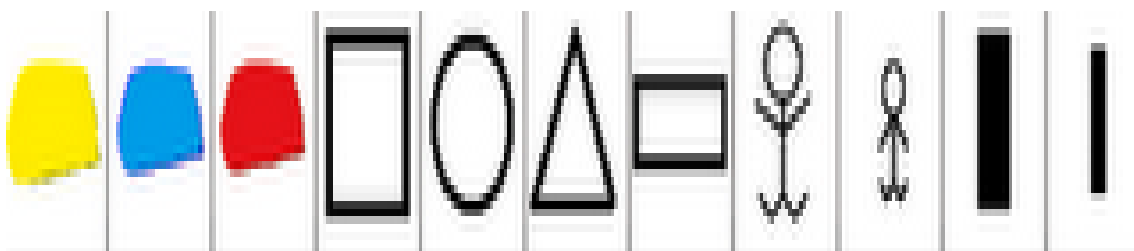


**Calculador Multibásico (Dr. Nabais)**



**MAB: Material Multibásico**

**Anexo V: Materiais manipuláveis utilizados em atividades de matemática (cont.)****Figura V1.** Calculador multibásico do aluno**Figura V2.** Calculador multibásico do aluno**Figura V3.** Relógio elaborado pelos alunos em Expressão Plástica

**Anexo V: Materiais manipuláveis utilizados em atividades de matemática (cont.)****Figura V4.** Blocos Lógicos**Figura V5.** Cartões discriminando diferentes critérios das figuras dos Blocos lógicos

**Anexo X: Visita de estudo ao quartel dos bombeiros (Estudo do meio)**

**Figura X1.** Fotos da visita

## Anexo X: Visita de estudo ao quartel dos bombeiros (Estudo do meio) (cont.)

### SOPA DE LETRAS

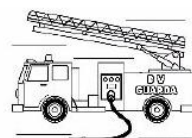
Descobre palavras sobre a tua visita.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | S | H | Q | U | A | R | T | E | L | R | D |
| U | M | F | R | J | C | A | R | A | U | G | Q |
| F | A | P | E | S | O | Q | S | E | V | E | E |
| A | N | I | B | O | M | B | E | I | R | O | S |
| B | T | N | A | G | H | Q | V | E | S | A | I |
| R | E | C | N | D | O | L | R | N | E | A | J |
| L | I | E | H | R | O | Q | A | T | M | R | O |
| M | A | N | G | U | E | I | R | A | M | L | S |
| L | A | D | T | I | C | V | N | I | O | F | D |
| S | A | M | B | U | L | A | N | C | I | A | G |
| A | S | O | U | L | A | C | C | E | C | G | H |
| A | S | A | L | G | A | D | E | I | R | O | S |



### Visita de Estudo

#### Quartel dos Bombeiros da Guarda



Escola Básica Bonfim\_B15  
Guarda, 24 de janeiro de 2012

Esta visita de estudo pretende que:

- ☺ Conheças uma instituição da tua comunidade: os Bombeiros.
- ☺ Aprendas mais sobre os serviços que os Bombeiros prestam à comunidade.
- ☺ Contactes com a realidade de um Quartel de Bombeiros.



O que achaste desta visita de estudo?

Escreve aquilo de que mais gostaste na visita:

---



---



---

O que é que aprendeste de novo?

---



---



---



---



---

Se pudesses visitar outra instituição ou serviço da tua comunidade qual escolherias?

---



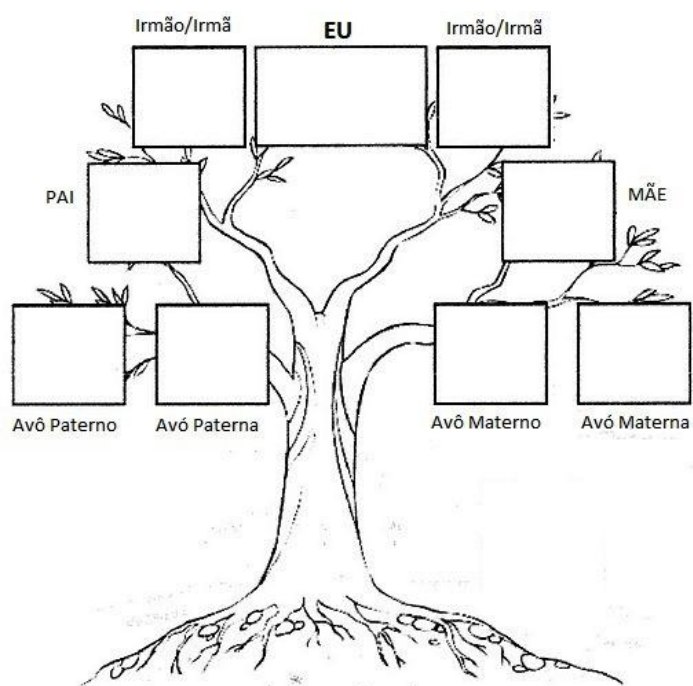
---

Nome:.....



Figura X2.Folheto da visita




**Anexo W: Atividades de Expressão Plástica (interdisciplinaridade)**

## Anexo Y: Atividades de Expressão Dramática





## Anexo Z: Grelhas de avaliação das expressões

| <br>DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO<br>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ÁREA URBANA DA GUARDA |                    |                            |                               |            |              |                              |                       |             |                       |  |
|---|--------------------|----------------------------|-------------------------------|------------|--------------|------------------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|--|
| GRELHA DE AVALIAÇÃO   |                    |                            |                               |            |              |                              |                       |             |                       |  |
| Escola Básica do 1º ciclo:  |                    | Bonfim                     |                               |            |              |                              |                       |             |                       |  |
| Professor.:   |                    | José Domingos Antunes Neto |                               |            |              |                              |                       | Ano: 2º Ano |                       |  |
| Área  | Expressão Plástica |                            | Turma:                        |            | B15          |                              | Data:                 |             | 12 e 13 Dezembro 2011 |  |
|   |                    |                            | Desenho livre com ilustração  |            |              |                              | Descoberta de Volumes |             |                       |  |
| Alunos  |                    | Noção Espaço               | Relação espacial dos objectos | Ilustração | Criatividade | Domínio técnicas e materiais | Criatividade          | Avaliação   |                       |  |
| Nº  | Nome               |                            |                               |            |              |                              |                       | Desenho     | Volumes               |  |
| 2   | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 3   | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 4   | C                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 5   | C                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 6   | C                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 7   | E                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 8   | C                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 9   | J                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 10  | J                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 11  | L                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 12  | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 13  | Ir                 |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 14  | L                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 15  | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 16  | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 17  | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 18  | A                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 19  | F                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 20  | F                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 21  | F                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 22  | F                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 23  | S                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 24  | V                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 25  | F                  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |
| 26  | Guilherme Cairrão  |                            |                               |            |              |                              |                       | 0,0         | 0,0                   |  |

## Anexo Z: Grelhas de avaliação expressões (cont.)

| <br>Direcção Regional de Educação do Centro<br>Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda |      |                |                            |                |                        |        |                      |              |  |
|---|------|----------------|----------------------------|----------------|------------------------|--------|----------------------|--------------|--|
| GRELHA DE AVALIAÇÃO   |      |                |                            |                |                        |        |                      |              |  |
| Escola Básica do 1º ciclo:  |      |                | Bonfim                     |                |                        |        |                      |              |  |
| Professor.:   |      |                | José Domingos Antunes Neto |                |                        |        |                      | Ano: 2º Ano  |  |
| Área: Expressão Musical   |      |                | Turma: B15                 |                | Data: 13 Dezembro 2011 |        |                      |              |  |
| Jogos de Exploração   |      |                |                            |                |                        |        |                      |              |  |
| Alunos  |      | Entoar Rimas   |                            | Cantar canções |                        |        | Instrumentos Simples | Avaliação    |  |
| Nº  | Nome | Expressividade | Voz                        | Afinação       | Ritmo                  | Gestos | Ritmo                | Exp. Musical |  |
| 2   | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 3   | A    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 4   | C    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 5   | C    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 6   | C    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 7   | D    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 8   | G    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 9   | J    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 10  | J    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 11  | L    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 12  | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 13  | Ir   |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 14  | L    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 15  | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 16  | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 17  | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 18  | M    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 19  | R    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 20  | R    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 21  | R    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 22  | R    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 23  | S    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 24  | V    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 25  | R    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |
| 26  | G    |                |                            |                |                        |        |                      | 0,0          |  |

## Anexo Z: Grelhas de avaliação das expressões (cont.)

| GRELHA DE AVALIAÇÃO        |                  |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          |              |            |         |        |  |  |
|----------------------------|------------------|------------|---|----------------------------|---|-------------|---|----------------|---|------------------|---|---|-----------------|-------|------------|---|--------------------------|--------------|------------|---------|--------|--|--|
| Escola Básica do 1º ciclo: |                  |            |   | Bonfim                     |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          |              |            |         |        |  |  |
| Professor.:                |                  |            |   | José Domingos Antunes Neto |   |             |   |                |   | Turma:           |   |   |                 | B15   |            |   |                          | Ano:         |            |         | 2º Ano |  |  |
| Área                       |                  |            |   | Educação Física            |   |             |   |                |   | Motora           |   |   |                 | Data: |            |   | 14 de Dezembro de 2011   |              |            |         |        |  |  |
|                            |                  | EXERCÍCIOS |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          |              |            |         |        |  |  |
|                            |                  | Correr     |   | Cócoras                    |   | Carangueijo |   | Saltar à corda |   | Correr com Corda |   |   | Correr com arco |       | Pe-coxinho |   | Lançamento 4º-pe-coxinho |              | Avaliação  |         |        |  |  |
| Nº                         |                  | D          | D | E                          | D | E           | E | P              | D | E                | P | D | P               | D     | E          | E | P                        | Deslocamento | Equilíbrio | Perícia |        |  |  |
| 2                          | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 3                          | A                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 4                          | C                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 5                          | C                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 6                          | C                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 7                          | D                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 8                          | G                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 9                          | Jc               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 10                         | Jc               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 11                         | Li               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 12                         | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 13                         | In               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 14                         | Li               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 15                         | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 16                         | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 17                         | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 18                         | M                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 19                         | Rc               |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 20                         | R                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 21                         | R                |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 22                         | Roupa utilizada  |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 23                         | Sofia            |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 24                         | Valter           |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 25                         | Ricardo          |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |
| 26                         | Guilherme Cairão |            |   |                            |   |             |   |                |   |                  |   |   |                 |       |            |   |                          | 0,0          | 0,0        | 0,0     |        |  |  |

## Anexo Z: Grelhas de avaliação das expressões (cont.)



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ÁREA URBANA DA GUARDA

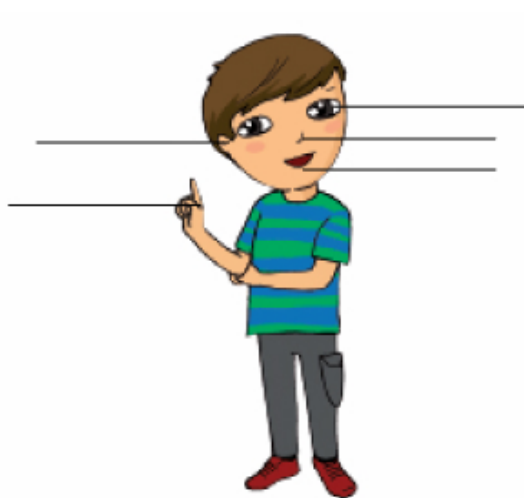
### GRELHA DE AVALIAÇÃO

| GRELHA DE AVALIAÇÃO        |                     |                                 |                |              |                |                        |                |
|----------------------------|---------------------|---------------------------------|----------------|--------------|----------------|------------------------|----------------|
| Escola Básica do 1º ciclo: |                     | Bonfim                          |                |              |                |                        |                |
| Professor.:                |                     | José Domingos Antunes Neto      |                |              |                | Ano:                   | 2º Ano         |
| Área:                      | Expressão Dramática | Turma:                          |                | B15          |                | Data:                  | 13-Dez-11      |
|                            |                     | Jogos de Exploração Voz e Corpo |                |              |                |                        |                |
| Alunos                     |                     | Corpo                           |                | Voz          |                |                        | Avaliação      |
| Nº                         | Nome                | Postura                         | Expressividade | Projeção voz | Expressividade | Coordenação com gestos | Exp. Dramática |
| 2                          | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 3                          | A                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 4                          | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 5                          | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 6                          | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 7                          | L                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 8                          | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 9                          | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 10                         | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 11                         | L                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 12                         | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 13                         | L                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 14                         | L                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 15                         | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 16                         | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 17                         | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 18                         | M                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 19                         | F                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 20                         | F                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 21                         | F                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 22                         | F                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 23                         | S                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 24                         | V                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 25                         | F                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |
| 26                         | C                   |                                 |                |              |                |                        | 0,0            |

**Anexo AA: Fichas de trabalho****Escola Básica do Bonfim**

Ficha de Estudo do Meio- 2º Ano

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Identifica na imagem os órgãos dos sentidos do nosso corpo****2. Conheces bem os sentidos? Responde às perguntas**

Qual o sentido que nos permite ouvir os sons á nossa volta?

\_\_\_\_\_

Qual o órgão que nos permite sentir diferentes sabores?

\_\_\_\_\_

Qual o órgão do olfato?

\_\_\_\_\_

Qual o sentido que nos permite distinguir como são os objetos?

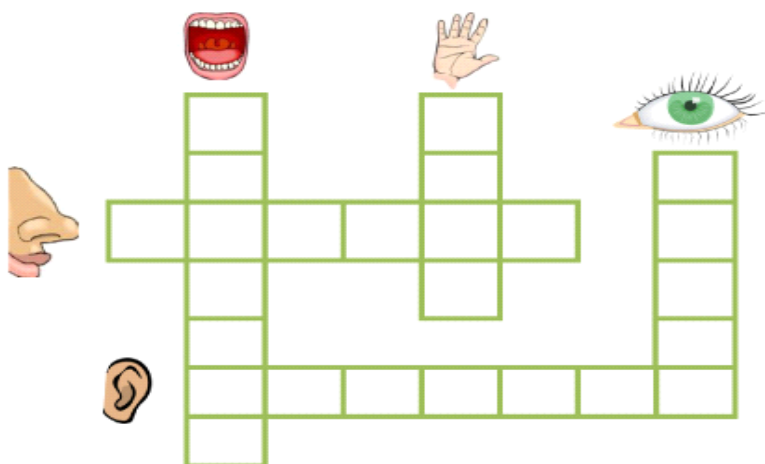
\_\_\_\_\_

## Anexo AA: Fichas de trabalho (cont.)

3. Lê com atenção as afirmações e **assinala** verdadeiro ou falso com uma X.

|  | V | F |
|--|---|---|
| Com o olfato posso ouvir a minha avó quando fala comigo ao telefone    |   |   |
| Através do tato consigo sentir como é fofo o pelo dos coelhos          |   |   |
| Com a visão consigo sentir o aroma das flores do meu quintal           |   |   |
| É através da visão que consigo ver os meus desenhos animados favoritos |   |   |
| Com o paladar saboreio deliciosos gelados no verão                     |   |   |

**Observa** as imagens e **completa** o crucigrama com os nomes dos sentidos.



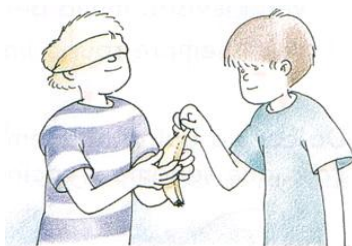
### Ligações com sentido

**Faz** as ligações corretas entre os sentidos e as suas funções.

- |         |   |   |  |
|---------|---|---|--|
| audição | ○ | ○ | Com este sentido consigo saborear qualquer manjar;                               |
| tato    | ○ | ○ | Com este sentido consigo ver o pôr-do-sol;                                       |
| visão   | ○ | ○ | A caminho da escola ponho um sentido a funcionar para a música do rádio escutar; |

**Anexo AA: Fichas de trabalho (cont.)****Escola Básica do Bonfim  
Ficha de Língua Portuguesa: 2º Ano**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Uma aula divertida**

— Hoje, a aula foi tão divertida, mãe! Formámos grupos para estudar os frutos da época: maçãs, marmelos, nozes, amêndoas... Depois fizemos um jogo. Parecia o jogo da cabra-cega. Tínhamos de reconhecer os frutos pelo cheiro, pelo tato, pelo paladar, mas de olhos vendados.

- E conseguiram, Francisco?
- Pelo paladar descobri todos. Bastava dar a primeira dentada.
- Comilão! - disse a mãe depressa.
- Só deu para provarmos!...
- Reconheceste os frutos através das cinco janelinhas.
- O quê mãe? Janelinhas?! - perguntou admirado o Francisco.
- Sim, meu filho, as dos cinco sentidos:

Há cinco janelas abertas  
para o mundo conhecer:  
o nariz para cheirar  
os olhos para ver  
a pele para tatear  
os ouvidos para ouvir  
E a boca?  
Para o paladar sentir

Adaptado de Manuela Boaventura, *Novo Papu*, Editorial O Livro .



## Anexo AA: Fichas de trabalho (cont.)

Depois de teres lido atentamente o texto responde às questões que se seguem:

1. O que estudou o Francisco, naquele dia?

---



---

2. Na tua opinião, achas que ele gostou da aula? Porquê?

---



---



---

3. Por que razão tapavam eles os olhos?

---



---



---

4. As palavras que têm origem na mesma palavra pertencem à mesma família de palavras. Descobre palavras da mesma família das que estão na tabela.

| <b>divertida</b> | <b>estudar</b> | <b>Jogo</b> | <b>Frutos</b> |
|------------------|----------------|-------------|---------------|
| divert____       | estud____      | jog____     | frut____      |
| divert____       | estud____      | jog____     | frut____      |

- ❖ Constrói frases com algumas dessas palavras que descobriste:

---



---



---



---

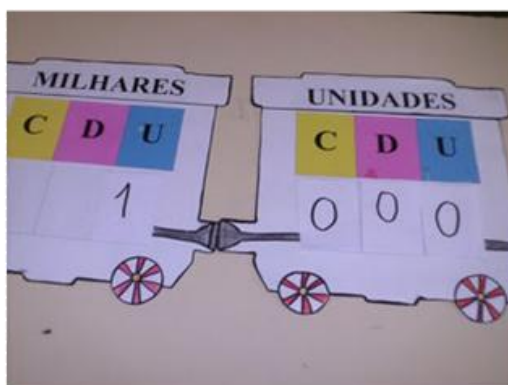
## Anexo AA: Fichas de trabalho (cont.)

Escola Básica do Bonfim

Ficha de Matemática- 2º Ano

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vamos recordar as classes e as ordens. Como representamos o número 1000?



| <i>2ª classe</i>   | <i>1ª classe</i> |          |          |
|--------------------|------------------|----------|----------|
| Unidades de milhar | Centenas         | Dezenas  | Unidades |
| 4ª ordem           | 3ª ordem         | 2ª ordem | 1ª ordem |
| 1                  | 0                | 0        | 0        |

Vamos ver outros exemplos:

|       | Unidade de Milhar | Centenas | Dezenas | Unidades |
|-------|-------------------|----------|---------|----------|
| 1 662 | 1                 | 6        | 6       | 2        |
| 1 800 | 1                 | 8        | 0       | 0        |
| 1 794 | 1                 | 7        | 9       | 4        |
| 5 231 | 5                 | 2        | 3       | 1        |
| 4 569 | 4                 | 5        | 6       | 9        |
| 8 428 | 8                 | 4        | 2       | 8        |
| 2 009 | 2                 | 0        | 0       | 9        |
| 3 657 | 3                 | 6        | 5       | 7        |
| 6 298 | 6                 | 2        | 9       | 8        |
| 5 562 | 5                 | 5        | 6       | 2        |

## Anexo AB: Material didático utilizado na intervenção pedagógica



DE MANHÃ AO CHEGARMOS  
SE ENCONTRAMOS ALGUÉM  
DIZEMOS OLÁ BOM DIA  
BOM DIA ...ESTÁ TUDO BEM?

QUANDO ALGUÉM BATE À PORTA  
E ESTÁ PARA ENTRAR  
DEVEMOS PREPARAR-NOS  
PARA CUMPRIMENTAR

QUANDO ALGUÉM VAI EMBORA  
É HORA DA PARTIDA  
DIZEMOS UM ADEUS  
ADEUS DE DESPEDIDA



QUANDO ALGUÉM VAI EMBORA



É HORA DA SAÍDA

DIZEMOS UM ADEUS



ADEUS DE DESPEDIDA



QUANDO ALGUÉM BATE À PORTA



E ESTÁ PARA ENTRAR

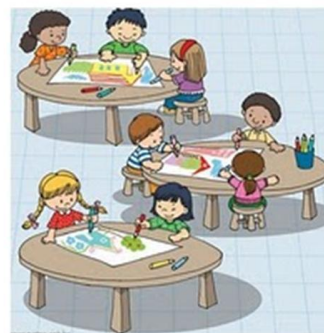
DEVEMOS PREPARAR-NOS



VAMOS TODOS REPETIR  
PARA NUNCA MAIS ESQUECER  
POR FAVOR AO PEDIR  
OBRIGADO PARA AGRADECER



CERTO



**Anexo AB: Material didático utilizado na intervenção pedagógica (cont.)**

## DIA DO PAI 2011



## VAMOS CANTAR



**PAI ÉS MEU AMIGO**



**VOU-TE DAR A MÃO**



**ESTÁS SEMPRE COMIGO**



**NO MEU CORAÇÃO**



**SOU A TUA FLOR**



**CUIDAS BEM DE MIM**



**COM O TEU AMOR**



**VOU CRESCENDO ASSIM**



**QUANDO NÃO TE VEJO**



**EU ESPERO POR TI**



**E PEÇO UM DESEJO**



**DE TE TER AQUI**